



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA

**CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE
NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA,
GOIÁS**

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA

Título do trabalho: CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA, GOIÁS

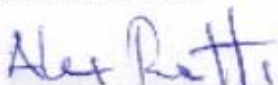
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 11 / 12 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA

**CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE
NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA,
GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro (Alex) J. P. Ratts

Coorientadora: Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

FARIA, RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO
CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE
GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA, GOIÁS
[manuscrito] / RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA. - 2018.
CXXXVII, 137 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro (ALEX) J. P. RATTS; co orientador Dr. Lucineide Mendes PIRES.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. gênero. 2. sexualidade. 3. heteronormatividade. 4. ensino de geografia. I. RATTS, Alecsandro (ALEX) J. P., orient. II. Título.

CDU 911.3



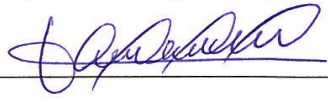
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DE RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA**


Aos 31 dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito (2018), a partir das 9h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA**, intitulada: "ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NO ESPAÇO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA, GOIÁS". A banca examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 105/2018 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores **Alecsandro José Prudêncio Ratts** (*orientador*), **Adriana Olivia Alves** (*Membro Titular Interno*), **Patrício Pereira Alves de Sousa** (*Membro Titular Externo*). Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às 11:25 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo o candidato obtido os seguintes resultados:

Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts (Presidente) – Ass. 

Aprovado (X) Reprovado ()

Profa. Dra. Adriana Olivia Alves – Ass. 

Aprovado (X) Reprovado ()

Prof. Dr. Patrício Pereira Alves de Sousa – Ass. 

Aprovado (X) Reprovado ()

Resultado final: Aprovado () Reprovado ()

Houve alteração no Título? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique o novo título:

Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás

Outras observações: _____

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria... .....

Luana de Castro Amorim
Assistente em Administração
Instituto de Estudos Sócio Ambientais
Matricula: 2357313

RESUMO

FARIA, Ruan Pinheiro do Nascimento. **Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás.** 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Esta pesquisa investiga a abordagem sobre gênero e sexualidade na prática docente e nos conteúdos de geografia numa perspectiva qualitativa. Incluímos as reflexões teóricas de autores/as dos campos do ensino de geografia e, mais especificamente, de sua relação com as questões em foco, além de problematizações advindas dos estudos de gênero, sexualidade e teoria queer. O intuito foi analisar o discurso dos/as professores/as de geografia do ensino básico, com foco no ensino médio de escolas públicas estaduais de Goiânia, Goiás, acerca de seus entendimentos e concepções sobre gênero e sexualidade no espaço escolar e em suas práticas educativas. Este exercício investigativo traz conceitos como gênero, sexualidade, heteronormatividade, com vistas a explicitar a problemática das práticas sociais de caráter hegemônico e que se observa no espaço escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas e a análise de conteúdo. A análise das entrevistas evidencia lacunas na formação inicial dos/as professores/as no que tange à temática em estudo. Embora os/as professores/as demonstrem ter consciência da necessidade de contemplar questões de gênero e sexualidade na dinâmica escolar, identificamos certa dificuldade em trazer para as aulas e conteúdos da geografia tais conceitos. O estudo apontou a necessidade de que os/as professores/as da educação básica tenham aporte teórico e prático para tratar tais abordagens no espaço escolar com ética e com equidade. Dessa forma, reiteramos que o ensino de geografia, mediante certos limites, pressupõe a reflexão de fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçam o trabalho do/a professor/a na educação básica em seu trabalho com a geografia escolar. É neste contexto que a abordagem sobre gênero e sexualidade deve ser possibilitada nas aulas e nos conteúdos de geografia, sobretudo no ensino médio.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; heteronormatividade; ensino de geografia.

RESUMEN

FARIA, Ruan Pinheiro do Nascimento. **Concepciones de género y sexualidad en la enseñanza de geografía en escuelas públicas de Goiânia, Goiás.** 2018. Tesis (maestría en Geografía) – Instituto de Estudios Socio-Ambientales, Universidad Federal de Goiás, Goiânia.

Esta investigación aborda el enfoque sobre género y sexualidad en la práctica docente y en los contenidos de geografía desde una perspectiva cualitativa. Se incluyen las reflexiones teóricas de autores/as de los campos de la enseñanza de geografía y, más específicamente, de su relación con las cuestiones en foco, además de las problemáticas surgidas de los estudios de género, sexualidad y teoría *queer*. El objetivo es analizar el discurso de los/as profesores/as de geografía de la enseñanza básica, con foco en la enseñanza media de escuelas públicas estatales de Goiânia, Goiás, acerca de sus entendimientos y concepciones sobre género y sexualidad en el espacio escolar y en sus prácticas educativas. Este ejercicio investigativo trae conceptos como género, sexualidad, heteronormatividad, con miras a explicitar la problemática de las prácticas sociales de carácter hegemónico y que se observa en el espacio escolar. Para ello, se realizaron entrevistas y el análisis de contenido. El análisis de las entrevistas evidencia ausencias en la formación inicial de los/las profesores/as en lo que se refiere a la temática en estudio. Aunque los/las profesores demuestran tener conciencia de la necesidad de contemplar cuestiones de género y sexualidad en la dinámica escolar, se identifica cierta dificultad en traer para las clases y contenidos de la geografía tales conceptos. El estudio apuntó la necesidad de que los/las profesores/as de la educación básica tengan aporte teórico y práctico para tratar tales abordajes en el espacio escolar con ética y con equidad. De esta forma, se reitera que la enseñanza de geografía, dentro de ciertos límites, presupone la reflexión de las bases teóricas y metodológicas que fundamentan el trabajo del/la profesor/a en la educación básica en su trabajo con la geografía escolar. Es en este contexto que el abordaje sobre género y sexualidad debe ser posibilitada en las clases y en los contenidos de geografía, sobre todo, en la enseñanza media.

Palabras-clave: género; sexualidad; heteronormatividad; enseñanza de geografía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepção de gênero a partir do modelo tradicional	42
Figura 2 – Identidade de gênero	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação dos participantes da pesquisa	23
Quadro 2 - Dissertação sobre gênero e sexualidade em Programas de Pós-Graduação em Geografia (2005-2017)	28
Quadro 3 - Tese sobre gênero e sexualidade em Programas de Pós-Graduação em Geografia (2005-2017)	32
Quadro 4 - Conhecimento das diretrizes sobre gênero e sexualidade	72
Quadro 5 - Participação em algum curso ou atividade direcionada à implementação das diretrizes sobre gênero e sexualidade	73
Quadro 6 - Compreensão de gênero e sexualidade.....	76
Quadro 7 - A escola deve abordar questões que envolvam gênero e sexualidade?.....	86
Quadro 8 - Situações em que gênero e sexualidade é tensionado	88
Quadro 9 - Questionamentos por parte dos estudantes quanto a gênero e sexualidade	90
Quadro 10 - Conflitos de gênero e sexualidade entre estudantes ou entre docentes	95
Quadro 11 - Relatos de práticas docentes sobre gênero e sexualidade	100
Quadro 12 - Conteúdos geográficos e possíveis relações com gênero e sexualidade	107
Quadro 13 - Limites e potencialidades para se abordar gênero e sexualidade na escola	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações sobre Gênero e Sexualidade em Programas de Pós-Graduação em Geografia (2005-2017)	26
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
Art	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAV	Faculdade de Artes Visuais
FE	Faculdade de Educação
FTP	Faculdade de Tecnologia de Palmas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> Vírus da Imunodeficiência Humana
IES	Instituição de Ensino Superior
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
LaGENTE	Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola sem Partido
NEPEG	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 CONTEXTOS E METODOLOGIA DA PESQUISA	19
1.1 Contextos da pesquisa	19
1.2 O <i>locus</i> da pesquisa e os participantes	22
1.3 A metodologia da pesquisa.....	24
1.4 Pesquisas sobre gênero e sexualidade em programas de pós-graduação em geografia do Brasil	26
2 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA	37
2.1 Abordagens de gênero e sexualidade.....	38
2.1.1 Interface entre a escola e a sexualidade.....	47
2.2 A geografia, a escola e a sexualidade	51
2.3 Gênero e sexualidade no ensino de geografia	56
3 CONCEPÇÕES DO CONHECIMENTO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: BASE TEÓRICA E ABORDAGENS DO TEMA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	66
3.1 Conhecimento dos/as professores/as sobre as diretrizes curriculares da educação básica. 66	
3.2 Entendimento(s) dos/as professores/as sobre gênero e sexualidade e abordagens dos temas na escola	75
3.3 Gênero e sexualidade no contexto do espaço escolar	88
4 CONTEXTUALIZAÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: ASSOCIAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO	101
4.1 Abordagens sobre gênero e sexualidade: o que dizem os/as professores/as da pesquisa. 101	
4.2 Possibilidades de abordagens das relações de gênero e sexualidade nos conteúdos.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	136
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as concepções de gênero e sexualidade na formação e na atuação de docentes de geografia do ensino médio em escolas de Goiânia. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi definido como a tentativa de se apreender e analisar como a geografia tem contemplado as abordagens de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, no âmbito de escolas de ensino médio, na cidade de Goiânia, Goiás.

Para alcançar o resultado esperado, traçamos os objetivos específicos, sendo eles: avaliar o conhecimento dos/as professores/as sobre as orientações educacionais para o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade na educação básica; identificar como docentes de geografia do ensino médio abordam os temas de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica e no cotidiano da escola; e promover o diálogo entre conteúdos geográficos e as possibilidades de abordagens com a temática.

Nessa perspectiva, incluímos o espaço escolar como um dos *locus* para pensarmos que neste espaço, recorrentemente, aparecem situações nas quais o gênero e a sexualidade são tensionados pelos sujeitos que fogem à norma heterossexual, resultando em certo conflito, seja ele pessoal e/ou coletivo, seja por estudantes e/ou professores/as. Apesar de os temas gênero e sexualidade serem reconhecidos no cenário anglo-saxão e ibero-latino americano como temáticas válidas e relevantes para a geografia, no Brasil, o quadro que existe desde o começo dos anos 2000 ainda é tratado como algo menor ou particular pelas vertentes hegemônicas desta ciência.

A necessidade de formação e a vontade de aprender, e poder contribuir com o mínimo possível, impulsionaram-me, cada vez mais, a buscar este conhecimento. Tendo por base o meu percurso estudantil, formativo e profissional com pouca, ou nenhuma, menção da temática, iniciei minha trajetória acadêmica, no último ano de graduação (2015/2016), nos estudos acerca de gênero e sexualidade na geografia, especificamente pensando o ensino.

Nesse processo, houve o grande apoio e acolhimento do professor Alex Ratts (coordenador do LaGENTE/IESA/UFG¹ e do grupo de estudos Espaço e Diferença), quando tive acesso aos textos e discussão sobre gênero e sexualidade na geografia. Essa etapa foi frutífera na busca pelo conteúdo que eu queria abordar no trabalho de conclusão do curso (TCC) de geografia.

¹ Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais, Sexualidade e Espacialidades/ Instituto de Estudos Socioambientais/ Universidade Federal de Goiás.

Anteriormente a esta procura, envolvia-me com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no Lepeg² e no Pibid³ de geografia, coordenado pelas professoras Eliana Marta Barbosa de Moraes e Miriam Aparecida Bueno, que tiveram grande importância na jornada de pensar a geografia escolar durante todo o meu processo formativo. Tê-las como responsáveis de disciplinas foi de grande contribuição, mas, ao ser coordenado por elas no Pibid, pude ampliar novas perspectivas investigativas e rumar a novos estudos.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa sob coorientação da professora Lucineide Pires, o Lepeg foi novamente um espaço de estudos que proporcionou, por meio da área de pesquisa, extensão e de formação de professores/as para as redes públicas de educação básica, um conjunto de ações com elementos necessários para a formação de uma pessoa e de um profissional da educação. A participação em grupos de estudos sobre temáticas da área do ensino de geografia, como, por exemplo, o Nepeg⁴, nos coloca a par da nossa posição profissional, potencialidade e capacidade de ação, ao buscarmos, com os encontros, discutir e construir ofertas que contribuíssem para a formação de profissionais que pensassem as políticas públicas, a formação de currículos, temas, conteúdos, linguagens e bases teóricas e metodológicas da geografia.

Nessa participação como membro do Lepeg, durante a coorientação e participação no grupo de estudos, tive um contato mais próximo com a professora Adriana Olívia Alves, que veio a ser a tutora do meu estágio obrigatório como bolsista Capes⁵, na disciplina de Estágio Supervisionado II. Foi em outro momento, com o amadurecimento das disciplinas do mestrado, que tive a oportunidade de acompanhar mais de perto as discussões e proposições relacionadas ao ensino de geografia e ao processo didático-pedagógico.

Nessa etapa da graduação, os/as estudantes do curso de formação inicial têm como foco as regências em sala de aula. Dessa forma, nas aulas presenciais na universidade, o foco foi em torno da relevância do planejamento de aula na atividade docente e das relações entre os métodos científicos da geografia e os métodos pedagógicos, contemplados na miniaula e na proposta de regência, numa junção em que não se sabe onde inicia um e termina o outro.

Sendo assim, o estágio nesta disciplina levou-me a refletir de que forma eu poderia pensar as articulações entre as temáticas de gênero e sexualidade com o ensino de geografia. Durante esse processo, a professora Adriana Alves nos proporcionou aprendizagens relativas

² Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

⁴ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ao trabalho do professor formador, às maneiras de planejar aulas para o ensino superior e de acreditar que é possível haver, no ensino de geografia, abordagens de gênero e sexualidade.

A partir dessas aprendizagens, percebi a possibilidade e o desafio do diálogo entre a geografia escolar e as discussões de gênero e sexualidade. Para iniciar este processo árduo e longo, o professor Alex Ratts nos proporcionou diversos momentos de reflexão e proposições, ao discutir, por exemplo, conflitos territoriais, construção e vivência do/no espaço geográfico, o espaço urbano e seus sujeitos, a ordem trabalhista, entre outras possibilidades de temas. Nesse contexto, emergiu o seguinte questionamento: Por que não pensar os sujeitos homossexuais nessas abordagens? Ou a condição feminina?

Desses questionamentos, percebemos nos estudos, nas leituras e nas discussões que, quando o/a professor/a não fala destes outros sujeitos (mulheres, negros, homossexuais, entre outros) ao abordar determinados conteúdos, ele/a fala do sujeito homem, hétero, branco, cisgênero. Por isso, é preciso trabalhar as especificidades do que diferencia o uso de espaços públicos e privados por homens, mulheres, homossexuais, travestis, brancos, negros etc. Não que o/a professor/a tenha de elaborar uma explanação específica para tratar desses sujeitos, mas contextualizar em sua fala e questionar os/as estudantes esses fatores que delimitam a ação dos sujeitos nos espaços da sociedade, além de instigá-los a pensar e problematizar em que medida as espacialidades desses grupos sociais são usurpadas, negligenciadas e silenciadas, por diversos fatores que forçam a manutenção de uma ordem discriminatória.

Sabemos que, atualmente, a abordagem dos temas gênero e sexualidade nas escolas tem gerado muitas discussões no meio social e político brasileiro. Projetos conservadores elaborados por políticos vinculados às doutrinas religiosas fundamentalistas têm sido contrários a essas abordagens, entendendo que estes aspectos sejam do âmbito privado. A exemplo desse tipo de processo, temos o chamado Movimento Escola Sem Partido (MESP). Mesmo que um movimento conservador esteja em marcha, há também avanços de ações sobre as abordagens de gênero e sexualidade promovidos por pesquisadores/as e pelo MEC na última década.

Entrar em diálogo com professores/as da educação básica, mais especificamente do ensino médio, acerca destas temáticas, em conjunto com outras abordagens teóricas, permeia nossa pesquisa com articulação ao papel da ciência geográfica. Portanto, utilizamos uma perspectiva que ultrapassa a visão e o debate das relações dos sujeitos com os espaços, e que avança para o questionamento e a problematização em relação à hegemonia social de gênero e de sexualidade, naturalizados na figura do homem, branco, heterossexual e que nega a diversidade de saberes (SILVA, 2009).

A materialização da pesquisa e a tessitura deste texto não teriam fundamento se o olhar investigativo fosse evidenciado apenas da perspectiva da revisão bibliográfica, ou seja, da produção que está escrita acerca do tema aqui proposto. Para tanto, fez-se necessário pensar e refletir sobre as concepções e entendimentos do/a professor/a de geografia que está atuando em sala de aula. Sendo assim, nossa investigação demandou conhecer sobre a atuação deste profissional, a partir de seu entendimento e da sua compreensão acerca das temáticas aqui evidenciadas, no seu trabalho com os conteúdos de geografia.

Neste caso, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, pois nossa proposta de investigação é com a essência dos fenômenos, e não somente da aferição de dados quantitativos, ela também se mostra com particularidades muito específicas de determinada realidade. Para a realização da fase empírica, utilizamos a metodologia da entrevista semiestruturada com perguntas abertas, tendo em vista que esta metodologia proporciona ao/à entrevistado/a a possibilidade de pensar e refletir sobre suas respostas.

Com os/as quatro professores/as selecionados/as para a pesquisa, efetuamos uma única entrevista com cada um envolvendo as temáticas propostas para este estudo – gênero, sexualidade, ensino de geografia. O tratamento do material empírico seguiu os procedimentos da análise utilizada no trabalho de Kaercher (2014), no qual procuramos as respostas, ou algumas pistas delas, do trabalho docente frente ao tema tratado nesta pesquisa.

Tendo em vista essas considerações, dividimos o texto em quatro capítulos.

O primeiro deles descreve as impressões sobre o projeto inicial da dissertação, os contextos que me mobilizaram a realizar este estudo, além de apresentar o percurso metodológico trilhado para a sua realização. Aborda o *locus* da pesquisa, seus participantes, as técnicas utilizadas e as trajetórias percorridas que contribuiriam para o desenvolvimento deste texto.

Com o intuito de apresentar e analisar as contribuições teóricas que versam sobre gênero, sexualidade e geografia escolar, o segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre os caminhos da ciência geográfica e o discurso frente aos temas centrais da pesquisa. Além disso, essa parte da pesquisa procura estabelecer elos entre o espaço escolar e o ensino de geografia no que diz respeito ao modo como gênero e sexualidade pode estar inserido nesse espaço e nesse componente curricular no ensino médio.

Utilizamos, neste capítulo, duas imagens referentes ao curso realizado no ano de 2017, que teve como objetivo, além do debate sobre gênero e sexualidade na educação básica com professores/as formados/as e em formação, demonstrar materiais pedagógicos para serem utilizados em sala de aula para promover uma abordagem equitativa e de respeito aos seus

pares. Nesse curso, ofertado pela professora Carla Abreu, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), tivemos contato com diversos vídeos, músicas e dinâmicas em grupo para se pensar objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em que gênero e sexualidade permeassem as aulas.

O terceiro capítulo inicia o processo de envolvimento com as nuances da condução metodológica da pesquisa empírica e apresenta os primeiros dados e os achados nas entrevistas realizadas sobre um aspecto social presente no espaço escolar que, frequentemente, é alvo de preconceito e discriminação. Assim, este capítulo tem como foco ouvir dos/as professores/as como gênero e sexualidade são tensionados no espaço escolar e quais têm sido as suas reações diante de tais situações.

No quarto capítulo, trazemos as últimas respostas dos/as participantes que se concentram em torno das possíveis relações de gênero e sexualidade com os conteúdos escolares de geografia. Apresentamos, ainda, a compreensão dos/as professores/as sobre a abordagem (ou não) das temáticas de gênero e sexualidade em suas aulas de geografia. E, finalizando o capítulo, aproveitamos o espaço e propomos, ao final das análises das entrevistas, algumas sugestões de como podemos mobilizar os temas relativos a gênero e sexualidade em alguns conteúdos da geografia escolar.

Esta pesquisa adotou a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), que segue deliberação da I Conferência Nacional LGBT⁶, realizada em 2008. E também essa é a sigla utilizada por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), pela Anistia Internacional e por entidades governamentais, como conselhos e secretarias, nos três âmbitos da federação.

Porém, dentro do movimento propriamente dito, as siglas podem variar. Nas várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil, uma das primeiras que mais se tornou conhecida é a GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). Atualmente, diálogos com controvérsias têm discutido sobre o uso de todos os Ts, a inclusão de um Q (para queers) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos).

Como todas as siglas têm em comum a busca pelo reconhecimento das mais variadas dimensões da construção das desigualdades, trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero, o uso da sigla LGBT também se justifica por acreditar que a mudança dos termos não

⁶ Nesse encontro, foi trazido o L, de lésbica, como letra inicial para destacar a desigualdade de gênero que também diferencia homossexuais femininas e masculinos.

altera o produto e que essa consegue representar a visibilidade política e social dos sujeitos não heteronormativos.

1 CONTEXTOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os contextos que me mobilizaram a realizar este estudo, além de apresentarmos o percurso metodológico trilhado para a sua realização. Abordamos o *locus* da pesquisa, seus participantes, as técnicas utilizadas e as trajetórias percorridas e que contribuíram para o desenvolvimento deste texto.

O movimento dos contextos e das trajetórias enriqueceu a escrita final, pois trouxe diversas reflexões acerca da pesquisa e para a (re)organização das entrevistas. Portanto, instigou novas buscas teóricas sobre o tema e as temáticas, delineando melhor o problema e os objetivos da pesquisa.

1.1 Contextos da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa assenta-se em questionamentos, análises e reflexões acerca da atividade docente e do trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade no ensino de geografia, e da relação entre ambos. Estas questões foram suscitadas no último ano do curso de licenciatura em Geografia, cursado no Instituto de Estudos Socioambientais – IESA, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e concluído em 2016, sob a orientação do professor Alex Ratts⁷.

Desde que foram iniciadas as discussões pautadas no trabalho docente na educação básica, chamaram-nos atenção os debates sobre a relação entre gênero e sexualidade⁸. As discussões ocorridas naquele grupo eram apresentadas como uma possibilidade de análise do espaço geográfico integrando aspectos sociais de gênero e de sexualidade.

No primeiro ano do mestrado (2016), houve a aproximação com a Geografia pautada no trabalho com sujeitos sociais, principalmente os LGBT, por se acreditar que as pesquisas desenvolvidas nesta área poderiam contribuir diretamente para a integração das temáticas gênero e sexualidade.

Ademais, ao iniciar a atuação na docência em 2012 – antes mesmo da conclusão do curso de graduação em 2016 – em uma unidade escolar do estado de Goiás, pude ter a experiência, agora como professor, do silêncio existente em torno das discussões dos estereótipos de gênero e sexualidade na escola, resultando na intolerância para com aqueles/as

⁷ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Estudo das Disciplinas sobre Gênero e Sexualidade na Formação de Professores e Professoras de Geografia.

⁸ Tais debates foram realizados no Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades (LaGENTE).

que não são vistos como “normais”, ou seja, nos supostos padrões da heteronormatividade. Essa situação me fez recordar de quando, como estudante da educação básica, não presenciei discussões nem na sala de aula, nem nos momentos coletivos do espaço escolar.

Na época, a atração afetiva e emocional falada em casa e na escola era a que direcionava as pessoas a se relacionarem com o sexo oposto. Destarte, a sexualidade sempre foi assunto silenciado, principalmente em torno da atração homossexual, não havendo menção sobre o que seria a homossexualidade.

Desse primeiro questionamento pessoal, ainda na tenra infância, a atração homossexual tornou-se um “pesadelo” quanto à minha forma de agir, falar, gesticular e me expressar diante de familiares, amigos e colegas de escola – o que ainda se tornou motivo de chacotas. Eram modos que não se alinhavam ao modelo idealizado pela sociedade, no qual ter o sexo masculino teria de corresponder a papéis de gênero do macho, construído historicamente e culturalmente como um ser forte, de fala firme, com o tom de voz grosso, e não se sensibilizar/chorar.

O desconhecimento do que de fato se tratava fez com que durante muito tempo da minha vida eu ficasse “dentro do armário”, até porque não sabia nem mesmo o que era “sair do armário”. A falta de consciência sobre orientação sexual, e atração afetivo-emocional por outro homem, antes nunca esclarecida, fez com que a sexualidade se tornasse algo que eu preferia não falar, ora por vergonha ou constrangimento, ora por timidez ou medo do que pudesse ser falado.

Quando a criança tem uma orientação homossexual, acaba gerando mais dúvidas sobre sua sexualidade e sua identidade. E isso aparece em uma porcentagem alta quando não há ninguém que esteja disponível para conversar e esclarecer possíveis dúvidas sobre esses temas, principalmente tratando-se das sexualidades que não se encaixam na norma. A ausência de diálogo sobre as possíveis relações afetivas – homossexual, bissexual, heterossexual, transexual, assexual – promove, na cabeça das crianças e dos/as adolescentes, conflitos existenciais oriundos dos comentários dos familiares quando enfatizam que o certo é ser heterossexual.

Hoje em dia, depois de decorridos anos com incertezas sobre minha sexualidade, tenho uma definição quanto a esta. Isso não quer dizer que os comentários e perguntas a respeito dela cessaram, pelo contrário. Mesmo sem dúvidas quanto ao gênero masculino, o sexo masculino e a orientação homossexual, ainda é frequente o questionamento de algumas pessoas sobre o porquê da minha sexualidade.

Nesses momentos, surgem questionamentos não só a respeito da sexualidade, mas também da minha identidade de gênero, visto que um número expressivo de pessoas ainda pensa os casais homossexuais na lógica do casal heterossexual, ou seja, quem é o homem e quem é a mulher da relação. Provavelmente, isso tenha sido resultado da forma de abordagem sobre sexualidade que essa pessoa conheceu em sua formação. Daí a opção por dialogar com a geografia escolar como uma das formas em que se pode incluir as discussões de gênero e sexualidade para iniciar um processo árduo e longo, promovedor de articulações pertinentes aos estudantes para a compreensão e respeito aos seus pares, independentemente de sua identidade.

Dessa forma, a pesquisa para a dissertação voltou-se para a abordagem de gênero e sexualidade nas aulas e nos conteúdos de geografia, sobretudo no cotidiano da escola e em suas formas de discussão pelos/as professores/as do ensino médio em escolas públicas estaduais de Goiás. Nesse contexto, é preciso compreender como esses aspectos se articulam ao se empreender uma análise mais integrada do espaço geográfico. Para balizar este estudo, compreendemos que o papel da geografia a ser cumprido na escola seja também o de favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na realidade em que vive.

Portanto, a relevância deste trabalho situa-se em dar continuidade às reflexões desenvolvidas no trabalho de conclusão de curso da graduação sobre as disciplinas ofertadas para cursos de Geografia em Goiás, que possibilitavam o tratamento da diversidade ou diferença de gênero e sexualidade. Neste estudo, têm-se como objetivos: identificar e interpretar como docentes de geografia do ensino médio abordam os temas de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica e no cotidiano da escola.

Com a proposta da geografia escolar de compreender a realidade e o espaço onde vive o/a estudante, nosso objetivo é de colocar que o processo de ensino e aprendizagem pode ofertar condições de articular os conteúdos geográficos com o cotidiano escolar. Ensinar está centrado na forma como os/as professores/as pensam, organizam e entendem o contexto que os/as cercam, a fim de construir a mediação do ensino e da aprendizagem do conhecimento escolar.

O estudo ora proposto baseia-se nas análises das entrevistas com professores/as à luz dos fundamentos teóricos, com destaque para a geografia escolar e a abordagem sobre gênero e sexualidade.

1.2 O *LOCUS* DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A pesquisa teve como interlocutores/as docentes de três colégios da rede pública estadual de Goiás, onde os sujeitos selecionados atuam como professores/as. A escolha desta rede pública de educação justifica-se pela oferta do ensino médio, última etapa da educação básica, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96.

A escolha dos participantes da pesquisa, professores/as que ministram aulas de geografia no ensino médio em colégios estaduais no município de Goiânia, levou em consideração três aspectos importantes relativos aos objetivos deste trabalho.

O primeiro aspecto envolveu a realização da pesquisa apenas com professores/as formados/as em licenciatura plena em Geografia, e, no caso deste estudo, optamos por professores/as que tivessem realizado o curso de licenciatura no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA). A escolha desse critério é por ser essa uma Instituição de Ensino Superior (IES), que, além de sediar um dos cursos de geografia mais antigos do estado (1962), ainda em funcionamento, tem, do ponto de vista acadêmico-científico, um índice elevado de professores/as doutores/as compondo o quadro efetivo.

Outro fator relevante para a escolha da formação desta instituição é a ênfase na formação de professores/as de geografia por meio do curso de licenciatura⁹ para as escolas de educação básica, sujeitos da pesquisa, com o desenvolvimento de projetos que articulam atividades de ensino, pesquisa e extensão com temas relacionados ao ensino de geografia.

O segundo aspecto foi a seleção de dois professores e de duas professoras, como forma de garantir a equidade participativa dos gêneros, na perspectiva de que homens e mulheres precisam prosseguir em parceria no fortalecimento das atividades destinadas a eliminar todas as formas de discriminação e violência contra mulheres, homossexuais e pessoas trans.

Dessa forma, apoiamos na ideia de construção de uma consciência comum a respeito da necessidade de nos colocarmos um/a ao lado do/a outro/a para propormos mudanças em relação ao domínio caracterizado pelos preconceitos que conduzem à exclusão e à negação da diferença; e de criarmos meios, em parcerias com todos/as, para que estejamos engajados/as

⁹ Salientamos que esta instituição oferta o curso na modalidade licenciatura e bacharelado em geografia em três campi universitários, situados nos municípios de Goiânia, Catalão e Jataí. A IES se destaca por ser a única do estado que oferece a modalidade de bacharelado e de pós-graduação em nível *stricto sensu*, mestrado e doutorado em geografia. O curso de graduação é vinculado ao Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), desenvolvido na modalidade presencial e em dois turnos (matutino e noturno). O quantitativo de vagas ofertado anualmente é de 70 para ingressantes na modalidade licenciatura e 30 para o bacharelado.

em prol de diminuir os índices de violência e ações de misoginia, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, seja professor/a, hétero/homo, cisgênero/transsexual.

O terceiro relaciona-se ao processo formativo dos participantes, ou seja, representatividade de graduado/a e com curso de pós-graduação *lato sensu*; e também graduado/a e com curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse ponto foi considerado na medida em que a formação de professores/as para atuação na educação básica, nas modalidades apresentadas, tem implicado em considerar o papel do sujeito que aprende, dando-lhe a oportunidade de se reconhecer integrante nos processos de ensinar e aprender. Compreendido que o/a estudante é sujeito ativo no processo educacional, o/a professor/a possibilita que este/a se constitua como cidadão/ã com base em seus conhecimentos cotidianos e das interações que estabelecem em e com o conhecimento científico apresentado pelo/a professor/a.

Nesse contexto, foram selecionados/as quatro professores/as que participaram de uma reunião de apresentação da proposta, dos objetivos e da dinâmica metodológica e temporal da pesquisa. No dia da reunião, os/as quatro professores/as consentiram em participar da pesquisa, preencheram as fichas de cadastro e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Então, o grupo foi formado por duas professoras e dois professores e todos com formação inicial em geografia, atuantes na rede pública estadual de educação de Goiás, no ensino médio.

Conforme recomendações do Comitê de Ética ao qual esta pesquisa foi submetida, as identidades dos/as entrevistados/as serão resguardadas. Dessa forma, não identificaremos o gênero dos/as participantes na amostragem do seu perfil. Esse critério também se aplica nas análises das respostas obtidas, mesmo nas respostas em que os/as participantes deixaram subentender a qual gênero pertence. Para garantir o anonimato e a privacidade dos/as participantes da pesquisa, os nomes reais de cada um/a foram substituídos por códigos, garantindo-lhes o respeito às suas particularidades pessoais e profissionais.

Esclarecido esse ponto, apresentamos, a seguir, o quadro com as informações do perfil de formação dos/as entrevistados/as para que se possa conhecer a constituição formativa em que estes/as professores/as estão:

Quadro 1 - Formação dos/as participantes da pesquisa

Participantes	Graduação/Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor/a 1	Licenciatura em Geografia (IESA/UFG) 2003	Especialização em Docência no Ensino Superior (FTP)	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG) em andamento	Não possui
Professor/a 2	Licenciatura em Geografia (IESA/UFG) 2015	Não possui	Mestrado em Geografia (IESA/UFG) em andamento	Não possui
Professor/a 3	Licenciatura em Geografia (IESA/UFG) 1996	Especialização em Docência Superior (UGF)	Mestrado em Geografia (IESA/UFG) 2017	Não possui
Professor/a 4	Licenciatura em Geografia (IESA/UFG) 2011	Não possui	Não possui	Não possui

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

O quadro acima mostra que apenas P4 não deu continuidade à formação, seja com especialização ou curso de mestrado. Assim, o perfil dos/as entrevistados/as é de profissionais que estão em constante contato com o processo formativo de professor/a, em meio às mudanças curriculares e propostas de ensino na geografia.

Conforme citado anteriormente, a equidade foi considerada na seleção dos/as convidados/as. Dessa forma, P1 e P2 são pessoas que se identificam como mulheres cisgênero e P3 e P4 como homens cisgênero. Nenhum dos/as participantes são pessoas trans.

1.3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Os/as envolvidos/as nesta pesquisa são os/as professores/as de geografia que trazem diferenças e diversidades inerentes ao *ser* docente na educação básica, sobretudo no trabalho das temáticas gênero e sexualidade nas aulas e nos conteúdos da geografia escolar. Nesse sentido, buscamos, nesta pesquisa qualitativa, empreender um diálogo muito próximo dos/as participantes.

As entrevistas foram realizadas no período de abril a junho de 2018. Categorizadas e com os dados pormenorizados e tabulados, elas possibilitaram a compreensão do objeto proposto na pesquisa.

No contexto desta pesquisa, sobretudo para emergir, deslindar e refletir sobre as temáticas gênero e sexualidade nas aulas e nos conteúdos de geografia no ensino médio,

optamos pela mesma metodologia utilizada por Kaercher (2004) com docentes de geografia, visando conseguir algumas pistas com base nas respostas obtidas.

De acordo com o autor, não temos um/a professor/a ideal. Portanto, se distanciarmos do que esse/a vivencia no dia a dia da sala de aula e do espaço escolar, “[...] seria um exercício idealista e inócuo: projetar um modelo ideal de professor, a partir da adição de uma série de positivities [...] que cada um dos professores observados apresentasse” (KAERCHER, 2004, p. 27). Dessa forma, apresentar as “falhas” da ação docente não é com o intuito de julgá-las moralisticamente. Conforme descrito no trabalho de Kaercher (2004), a essas “falhas” descritas haverá a identificação por quase todos/as professores/as, incluindo até mesmo o autor (professor) da pesquisa.

Optamos ainda por fazer quadros com as respostas dos/as professores/as nas entrevistas (capítulos 3 e 4). Em seguida, fizemos, como foi apresentado no trabalho de Kaercher (2004), sínteses e conclusões parciais do que identificamos como sendo práticas e concepções do ensino de geografia e do espaço escolar quanto às questões de gênero e sexualidade. Para tanto, apresentamos indicadores que pudessem permitir as inferências de conhecimentos e as condições de produção/recepção das mensagens passadas pelos/as professores/as entrevistados/as.

Em consonância com o autor, entendemos que essa metodologia contribuiu para a identificação do que foi falado e explicitado pelos/as entrevistados/as, sobretudo na interpretação e na reflexão dos conteúdos extraídos. Também as fases da análise levaram em consideração a mensagem dada pelo/a entrevistado/a acerca das indagações feitas e das discussões propostas. O processo de transcrição das entrevistas destacou as características das respostas dadas e isso desencadeou o trabalho de reflexões extraídas.

Com aporte do trabalho de Kaercher (2004) e suas inferências quanto ao uso de dados estatísticos para análise de entrevistas, optamos em não priorizar esse tratamento, visto que, de acordo com o autor, “não há ganho algum em, supostamente, tornar exato, ‘preciso’ os dados apresentados. Por exemplo, ‘50% dos professores fazem assim’; ‘70% deles dizem assado’. Isso nos coloca o risco da manipulação. Não queremos nos esconder por trás dos números” (KAERCHER, 2004, p. 28).

1.4 PESQUISAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL

A produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade no Brasil ainda se encontra limitada a alguns programas de pós-graduação, com maiores produções centralizadas nas regiões Sul, Centro-Oeste e Norte do país. Portanto, realizamos um levantamento cujo objetivo foi evidenciar o cenário de onde tem emergido iniciativas de discussão sobre gênero e sexualidade, e como a geografia tem participado dessas produções.

Ao apresentarmos discussões relativas à produção acadêmica acerca da temática em estudo, para além de uma constatação, buscamos compreender como estes trabalhos têm contribuído para discutir a importância da abordagem sobre gênero e sexualidade, sobretudo, e no nosso caso, pensando nas aulas e nos conteúdos da geografia.

A primeira etapa desse processo foi a delimitação dos tipos de documentos que constituíram o *corpus* de análise e, nesse caso, escolhemos como fontes as teses e dissertações. A localização das fontes foi por meio do uso da Plataforma Lattes, uma base de dados públicos que permite a extração de dados disponíveis na busca. Utilizamos pesquisadores/as ligados aos estudos e rede LaGENTE, laboratório onde este trabalho se desenvolve. Porém, alguns trabalhos não pertenciam à orientação desses/as pesquisadores/as, mas foram incluídos por servirem de estudo para o autor.

A abordagem da sexualidade na geografia brasileira é recente, como bem mostram Ornat (2008) e Silva (2009b). De acordo com Silva (2011, p. 187), “[...] esse campo de abordagem científica tem enfrentado vários desafios para a sua expansão, tanto dentro do país como na interlocução internacional”. Na procura por trabalhos acadêmicos defendidos em modalidades de mestrado e doutorado, temos a intenção de evidenciar a crescente participação dos temas relativos a gênero e sexualidade nesses segmentos. Destarte, o levantamento chegou aos seguintes resultados, conforme tabela abaixo:

Tabela 1
Dissertações e Teses sobre Gênero e Sexualidade em Programas de Pós-Graduação em Geografia (2005-2017)

Período	Dissertações	Teses	Total
2004-2017	22	8	30

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

A expressiva quantidade de produções acadêmicas expressa na tabela acima acerca de gênero e sexualidade, principalmente no tocante às dissertações, mostra que na atualidade tem

se procurado problematizar os debates dessas temáticas na geografia sob a perceptiva de ser expressão social e, portanto, também espacial dos sujeitos que constroem o espaço. Essa expressiva quantidade de trabalhos, tardia, é reflexo primeiramente “[...] de uma sociedade com fortes traços homofóbicos, que perpassam o meio científico, ainda grandemente conservador” (SILVA, 2011, p. 189), bem como da atual presença de pesquisadores nos programas de pós-graduação em geografia abertos e interessados em desenvolver pesquisas sobre os temas gênero e sexualidade.

O desenvolvimento de investigações na área de gênero e sexualidade vem trazendo para a discussão geográfica pesquisas e ações institucionais que mobilizam a ausência de trabalhos nesse campo científico em tempos anteriores. Com isso, evidenciam-se as barreiras internas, as dificuldades de diálogo acadêmico entre pesquisadores/as em procurar elaborar produções que versam sobre “os outros”. Mas, sobretudo, incitam os docentes de IES a buscar e intensificar seus diálogos com diferentes culturas, contextos espaciais e caminhos possíveis de relação entre a geografia e a compreensão da diversidade humana em suas distintas formas de viver e construir espacialidades.

Partindo para o levantamento a respeito dos trabalhos publicados, decidimos organizar, de modo demonstrativo, quais são as pesquisas, quem as produziu, a qual instituição estavam ligadas, o ano de defesa, o/a orientador/a da pesquisa e uma breve descrição do conteúdo, tendo como base o resumo apresentado nos respectivos trabalhos.

Quadro 2 -
Dissertações sobre Gênero e Sexualidade em Programas de Pós-Graduação em Geografia (2005-2017)

Título	Autoria, Instituição e Ano	Orientador/a	Conteúdo
O espaço que ousa dizer seu nome: territórios homossexuais em Goiânia	SOUSA, Alemar Moreira/UFG, 2005	Alecsandro (Alex) J. P. Ratts	Evidenciou, em Goiânia, um repertório de territórios GLTBS (Gays, Lésbicas, Transgêneros, Bissexuais e Simpatizantes) destacando as relações entre estes, e a noção construída ao longo da ciência geográfica sobre a dinâmica territorial elaborada a partir da geografia do gênero, onde estaria o alicerce dos territórios identitários GLTBS.
Territórios de prostituição e a instituição do ser travesti em Ponta Grossa	ORNAT, Marcio Jose/UEPG, 2007	Joseli Maria Silva	Analisou a co-relação existente entre o território da prostituição travesti e a instituição do sujeito travesti na cidade de Ponta Grossa, Paraná.
Corpos negros femininos em movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas	SOUZA, Lorena Francisco de / UFG, 2007.	Alecsandro (Alex) J. P. Ratts	Tratou de analisar e refletir sobre gênero, raça – enquanto uma construção social – e as trajetórias socioespaciais de um grupo socialmente discriminado, e, não raro, segregado, representado por mulheres negras no ofício de professoras.
De casa para outras casas: trajetórias socioespaciais de trabalhadoras domésticas residentes em Aparecida de Goiânia e trabalhadoras em Goiânia	LOPES, Renata Batista/UFG, 2008	Alecsandro (Alex) J. P. Ratts	Trabalhou o fenômeno da exclusão/segregação socioespacial na perspectiva de trabalhadoras domésticas que trabalham em Goiânia e residem na cidade de Aparecida de Goiânia, buscando compreender quais os vínculos que estas mulheres estabelecem com os locais que frequentam, bem como os elementos principais no estabelecimento destes vínculos.
Princesas do sertão: o universo trans entre o espelho e as ruas de Feira de Santana-Bahia	OLIVEIRA, Matteus Freitas de/UFBA, 2010	Wendel Henrique Baumgartner	Apresentou um estudo de caso sobre a prostituição trans na cidade de Feira de Santana-BA e o uso do espaço urbano a partir das intervenções infraestruturais sanitárias que marcaram as décadas de 1970 a 1990.
Vivencias de sujetos en procesos transexualizadores y sus relaciones con el espacio urbano de Santiago de Chile	TORRES RODRIGUEZ, Martin L. /Unesp, 2012	Raul Borges Guimarães	Investigou o poder que envolve o corpo transexual, ao evidenciar as técnicas discursivas do sistema hegemônico, como as normas da heteronormatividade, do binarismo e do

			patriarcalismo, que se impõe em um pensamento coletivo, mediante simbolismos e repetições de discursos de poder.
A “festa da diversidade” em Cruz Alta-RS como território de exercício da sexualidade LGBT e de seu reconhecimento social	DAL FORNO, Leandro Rosa/UFSM, 2013	Benhur Pinós da Costa	Expôs narrativas das histórias de vida de sujeitos que compõem o movimento social LGBT na cidade de Cruz Alta-RS, para compreender a construção de uma rede de amizade que resultou na produção de táticas e estratégias de reconhecimento e exercício da sexualidade na materialização de atividades de reconhecimento social dos grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros) principalmente pela emergência de eventos políticos e culturais, torna-se foco principal desta pesquisa.
Vivências Espaciais da Saúde no Grupo de Travestis e Transexuais na Cidade de Ponta Grossa, Paraná	CARNEIRO, Márcia Tobias/UEPG, 2014	Marcio Jose Ornat	Problematizou a relação entre espacialidades, atendimento de saúde e sexualidades, segundo a vivência travesti na cidade de Ponta Grossa – Paraná. Considerando que o espaço é constituído por inter-relações, esfera da multiplicidade e sempre em construção, evidenciou que as vivências espaciais também são realizadas por pessoas que extrapolam a linearidade entre sexo, gênero e desejo.
Geografia e sexualidade: o espaço e lugar de meninas amazônidas no contexto da violência sexual intrafamiliar	LYRA, Ana Paula de Aquino Pereira/UNIR, 2015	Maria das Graças Silva Nascimento Silva	Versou sobre a violência sexual intrafamiliar na região urbana de Porto Velho no estado de Rondônia, ao analisar suas representações, os elementos de poder, relações de gênero e sua constituição no lugar/espaço. A pesquisa contextualiza a geografia das sexualidades e gênero, abordando a violência sexual infanto-juvenil, com enfoque nas reações incestogênicas.
Espaço Escolar, Homossexualidades e Prática Discursiva em Ponta Grossa, Paraná.	SANTOS, Adelaine Ellis Carbonardos/UEPG, 2015	Marcio Jose Ornat	Evidenciou como o discurso de docentes em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná. A homofobia é um elemento que constitui o espaço escolar a partir de relações de poder que estão imbricadas nos discursos docentes. Igualmente, concluiu não somente o espaço escolar como um espaço interdito para as pessoas homossexuais, mas também as instituições de nível superior, visto que a evasão escolar colabora para a

			não conclusão da educação básica.
Mulheres vítimas de violência sexual e os significados de suas experiências corporais e espaciais: teu corpo é o espaço mais teu possível	CAMPOS, Mayã Pólo de/UEPG, 2016	Joseli Maria Silva	Buscou responder como as mulheres significam a relação entre corpo e espaço a partir da experiência da violência sexual, onde o corpo é evidenciado enquanto um espaço de dor e empoderamento e o espaço privado como um componente da violência.
Cidade, gênero e territorialidades LGBT em Uberlândia	FREITAS, Bruno de/UFU, 2016	Beatriz Ribeiro Soares	Estudou o papel do urbano na constituição das territorialidades destinadas especialmente ao grupo composto por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) no setor central de Uberlândia-MG, sob a luz de questões relacionadas a gênero e sexualidade, consumo do lazer e/ou turismo desse segmento de mercado, bem como as influências dos ciberespaços.
Espaço, interseccionalidades e vivência cotidiana gay na cidade de Ponta Grossa, Paraná.	HANKE, William/UEPG, 2016	Marcio Jose Ornat	Demonstrou como os espaços podem compor a vivência cotidiana de homens gays na cidade de Ponta Grossa - Paraná, entre situações de opressão ao alívio. As vivências espaciais dos homens gays evidenciaram que mesmo as pessoas tendo vivências espaciais diferentes, ao compartilharem de determinadas identidades passam a se conectar através de um processo de solidariedade por terem também vivenciado relações de opressão ou de privilégio em suas vidas.
Espaço escolar, geografia e homofobia: um diálogo entre educação, gênero e diversidade sexual	MOREIRA, Carlos André Gayer/UFPEL, 2016	Liz Cristiane Dias	Analisou, sob a ótica da Geografia, o fenômeno da homofobia e possíveis entrelaçamentos com preconceitos de gênero manifestados dentro do espaço escolar e universitário”, este estudo traz à tona a questão da homofobia (e do machismo) presente na sociedade e, sobretudo, nos espaços institucionais de ensino (escola e universidade).
Os terreiros de cultos afro-brasileiros e de origem africana como espaços possíveis às vivências travestis e transexuais	NASCIMENTO, Taiane Flores do/UFSM, 2016	Benhur Pinós da Costa	Procurou relacionar os estudos de gênero, sexualidade e religião na perspectiva geográfica, destacando, principalmente, a análise do discurso dos sujeitos travestis e transexuais que integram o espaço do terreiro de cultos afro-brasileiros e de origem africana.

A geografia e as novas tecnologias da informação e comunicação: discussões de gênero a partir do aplicativo Tinder	NUNES, Diego Miranda/FURG, 2017	Susana Maria Veleda da Silva	Investigou as masculinidades produzidas nos perfis de homens que buscam parceiros do mesmo sexo no aplicativo Tinder, no município do Rio Grande – RS, compreendendo que existem diferentes formas de inserção dos homens na estrutura política, social, econômica e cultural.
As jovens mulheres na agricultura familiar: uma análise de seus trabalhos e condições de vida	BUENO, Caroline Tapia/FURG, 2017	Susana Maria Veleda da Silva	Identificou o papel das mulheres envolvidas em atividades na agricultura familiar, investigando as relações entre o processo de divisão do trabalho por sexo e suas consequências nas perspectivas sobre a permanência ou abandono do campo.
O trabalho feminino no município de Rio Grande: algumas considerações	DUARTE, Lucas Couto/FURG, 2017	Susana Maria Veleda da Silva	Demonstrou as condições do trabalho feminino no município do Rio Grande, localizado no sul do Rio Grande do Sul (RS), com o enfoque nas relações de gênero.
A produção do espaço escolar pelos discursos de um grupo de docentes sobre as relações de gênero e sexualidade em Chapecó, Santa Catarina	DURGANTE, Flávia Rubiane/UFSC, 2017	Benhur Pinós da Costa	Buscou compreender de que forma as relações de gênero e as sexualidades compõem o espaço escolar e como esse espaço é afetado por essas relações, pois o espaço escolar é permeado pelas relações de gênero e, muitas vezes, são essas relações que estabelecem paradoxos dentro da escola.
As vivências espaciais dos membros LGBT da Igreja Episcopal Anglicana em Curitiba e da Igreja da Comunidade Metropolitana em Maringá e a constituição das significações de suas sexualidades	GELINSKY, Adriana/UEPG, 2017	Marcio Jose Ornat	Evidenciou como as diferentes vivências espaciais dos membros LGBT da Igreja da Comunidade Metropolitana de Maringá (ICM-Maringá) e os membros gays da Igreja Episcopal Anglicana de Curitiba (IEA-Curitiba) constituem as significações de suas sexualidades.
Homossexualidades na territorialidade tradicionalista gaúcha	GORGEN, Édipo Djavan dos Reis/UFMS, 2017	Benhur Pinós da Costa	Investigou como se manifestam as homossexualidades dos sujeitos gays, enquanto integram o tradicionalismo gaúcho. Utilizando-se da categoria de análise geográfica do território (SACK, 1986; BONNEMAISON, 2002; RAFFESTIN, 1993), buscou-se relacioná-la com o tradicionalismo gaúcho e, conseqüentemente, com o Movimento Tradicionalista Gaúcho.

<p>As relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das instituições públicas de ensino médio regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná</p>	<p>OLIVEIRA, Susana Aparecida Fagundes de/UEPG, 2017</p>	<p>Marcio Jose Ornat</p>	<p>Analizou as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná, pois os espaços vivenciados pelos discentes [casa, rua, trabalho] e, sobretudo, o espaço escolar são espaços instituídos por relações de poder hegemônicas, os quais estabelecem através de mecanismos de poder, neste caso o de gênero, os espaços adequados para meninas e meninos, relacionando-se a um comportamento generificado de reprovações que ocorre através das práticas pedagógicas, possibilitadas pelo espaço escolar.</p>
---	--	--------------------------	--

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Quadro 3
Teses sobre Gênero e Sexualidade em Geografia Programas de Pós-Graduação (2004-2017)

Título	Autoria, Instituição e Ano	Orientador/a	Conteúdo
<p>A luta pela terra sob o enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema</p>	<p>GARCÍA, María Franco. Unesp, 2004.</p>	<p>Antônio Thomaz Júnior</p>	<p>Refletiu sobre a relação dialética da produção do espaço e construção das relações de gênero na dinâmica territorialização - desterritorialização - reterritorialização da Luta pela Terra.</p>
<p>Por uma geografia do cotidiano: território, cultura e homoerotismo na cidade</p>	<p>COSTA, Benhur Pinós da/UFRGS, 2007.</p>	<p>Álvaro Luiz Heidrich</p>	<p>Procurou entender como as “microterritorializações urbanas” (COSTA, 2005) resultantes da relação dialética entre ordem e desvio na modernidade, enfocando a existência de agregados sociais vinculados aos desejos homoeróticos e a condição homossexual na cidade.</p>
<p>Sob o manto azul de Nossa Senhora: mulheres e identidade de gênero na Congada de Catalão</p>	<p>PAULA, Marise Vicente de/UFG, 2010.</p>	<p>Alecsandro (Alex) J. P. Ratts</p>	<p>Evidenciou a visibilidade geográfica e histórica acerca das relações de gênero na Congada da Festa do Rosário em Catalão (GO), a qual representa uma das maiores e mais importantes manifestações populares da cultura negra no Brasil.</p>

Mulheres trabalhadoras rurais do Tocantins: identidades étnicas, relações de gênero e espacialidades	SANTOS, Gleys Ially Ramos dos/UFG, 2015.	Alecsandro (Alex) J. P. Ratts	Realizou uma reflexão acerca das Espacialidades do Movimento de Mulheres Camponesas e Trabalhadoras Rurais no Estado do Tocantins para incorporação de suas temáticas nos ambientes institucionais e no interior das lutas políticas dos movimentos sociais.
A luta por moradia das mulheres de Porto Capim: espaço urbano, gênero e lutas sociais	SILVA, Araci Farias/UFPB, 2015.	GARCÍA, María Franco	Discutiu sob qual ótica a cidade é construída, e quais lutas e tensões estão presentes nessas cidades. A ponte dessa discussão é feita a partir da leitura de cidade feita por Lefebvre, e sua contraposição, presente na cidade como mercadoria e empresa, descrita por Vainer.
Processo de construção dos atores, padrões de sexualidades homossexuais e os Tlovers na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XXI	PIMENTEL, Ivan Ignacio/UERJ, 2016	Miguel Ângelo Campos Ribeiro	Analisou o processo de construção da identidade masculina, não sob o viés hegemônico, marcado pela existência de um padrão identitário homem, mas sob as perspectivas das propostas do men's studies, que procuram negar a existência de uma única masculinidade.
A cidade das mulheres feministas: uma cartografia de Goiânia em perspectiva interseccional	MACHADO, Talita Cabral/UFG, 2016.	Alecsandro (Alex) J. P. Ratts	Buscou compreender diferentes processos de apropriação, produção e qualificação do espaço da cidade realizados por militantes negras, brancas, lésbicas, heterossexuais, bissexuais, com diferentes idades, acadêmicas ou não, residentes em periferias distantes ou não e de diversas classes sociais.
Nem santas nem putas, apenas mulheres: espacialidades de mulheres prostitutas de baixa renda no exercício de maternagens em Ponta Grossa – Paraná	PRZYBYSZ, Juliana/UEPG, 2017	Joseli Maria Silva	Investigou como se estabelecem as espacialidades de mulheres prostitutas no exercício de maternagens, na cidade de Ponta Grossa, Paraná, tendo por hipótese que as práticas simultâneas da maternagem e da atividade comercial sexual desenvolvidas pelas mulheres elucidam estratégias de ações complementares e interdependentes que fundem a identidade materna à da prostituta. Dessa forma, elas também evidenciariam a constituição de um espaço relacional em que o público e o privado não estão opostos e dicotomizados.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Conforme o exposto nesse levantamento dos trabalhos encontrados na área da geografia, notamos que ainda são pouquíssimas as pesquisas publicadas, antes da virada da década dos anos 2000, que se dedicaram a investigar as questões relacionadas aos temas de gênero e sexualidade. Depois de 2010, notamos que os referenciais que abordam esses temas vêm crescendo, tornando mais rico o debate dessa nova maneira de estudar as manifestações geográficas. No entanto, também é importante salientar que, no país, a geografia ainda tem poucos pesquisadores/as que se dedicam a estudos com a temática das relações de gênero, visto que os/as orientadores/as se repetem nesse campo de investigação, demonstrado no quadro acima.

A organização de trabalhos nessa natureza é mais comum de ser encontrado na geografia norte-americana e europeia, que tem contribuído para legitimar o tema e dar vitalidade às discussões sobre relações de gênero e espaço (SILVA, 2003). Segundo a autora, a geografia brasileira, em vista do que se produz internacionalmente, tem sido negligente a respeito da perspectiva de gênero – e de sexualidade – como uma potencialidade de construção da leitura da realidade social.

A geografia como ciência deve ampliar suas reflexões sobre as relações existentes de gênero e sexualidade como agentes estruturantes na construção do espaço, entendendo-as como parte das práticas espaciais que permite desvendar a base da organização geográfica das sociedades e a estrutura de poder entre gênero e sexualidade. Trata-se, pois, de associar as relações sociais às condições materiais de existência. No percurso histórico é evidente que a opressão foi sendo elemento estruturante das relações entre homens, mulheres, binários e não binários, heterossexuais, homossexuais e bissexuais, delineadas pelas práticas e condições materiais, que determinou certa relação de poder.

A diversidade das relações sociais de gênero e sexualidade, sob a ótica espacial, apresenta-se como uma possibilidade de integrá-las às produções do espaço geográfico, conforme mostraram ser possíveis nas pesquisas do quadro exposto anteriormente. Parafraseando Reis (2015), o conhecimento do espaço geográfico passa pela apreensão de uma realidade que se modifica constantemente, sendo preciso fazer, para conhecê-la, recortes e mediações. Com esse posicionamento, as relações de gênero e sexualidade, a partir de um viés geográfico, significa pensar e reconhecer o espaço como um produto de inter-relações, desde a interação do global até o intimamente pequeno, enxergar o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, na qual trajetórias distintas coexistem e estão em constante construção.

Conforme reforçado pela autora e ao admitirmos a proposta de Massey (2008), de que o espaço seja produto das inter-relações e que abarca, num primeiro momento, a diversidade de sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles, é preciso também salientar que o espaço escolar representa esse conjunto de relações sociais que está condicionado pela presença, expressão e comportamentos dos sujeitos que constituem aquele espaço (COSTA, 2016).

Dessa forma, o espaço escolar é produtor de significados e, também, reproduzido por eles, na medida em que este espaço forma símbolos, marca diferenças, cria padrões e modelos a serem seguidos por todos os sujeitos que compõem aquele espaço e assim constitui pessoas e também suas vivências (SILVA, 2014). Quando se fala de espaço escolar, não podemos nos limitar ao prédio e às salas de aulas, visto que este se refere também a todas as relações que transitam e estão estabelecidas naquele espaço. Logo, as relações de gênero e sexualidade também fazem parte e devem ser consideradas, pois são, em consonância ao exposto por Silva (2014), relações que tensionam o espaço e podem ter conexão entre as distintas escalas de análise no estudo dos fenômenos sociais, pois as respostas não serão homogêneas quanto a processos econômicos, sociais e políticos vivenciados por estes “outros” sujeitos.

Se o espaço escolar reproduz preconceitos difundidos na sociedade como um todo, certamente está limitando, interditando ou excluindo as diferenças de gênero e sexualidade, entre outras. Como afirma Costa (2016), a escola, ao preservar as formas hegemônicas de representação do masculino e da heterossexualidade, vai hierarquizando os gêneros e sexualidades existentes no espaço. Nessa lógica, o espaço escolar como espaço interdito, como afirmam Ornat (2012) e Silva (2011), constrange ou ignora todas as expressões da diversidade.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Algumas inquietações foram instigantes em relação aos estudos sobre gênero e sexualidade, a saber: a atenção aos tipos sociais marginalizados, desumanizados, a vasta contribuição da teoria *queer*¹⁰ para o conhecimento histórico-social; o tom crítico e enfático traduzido em silenciamento do outro no que tange à homossexualidade e à transexualidade. Nesse contexto, emergiu o desejo de poder contribuir para a crítica sobre a rigidez do discurso heteronormativo e para os estudos no campo educacional por meio de exercício investigativo que coloca em diálogo a geografia e a educação.

Sob esse prisma, concebemos o discurso como prática social que causa sentido ao ordinário, sendo uma sistemática discursiva que influencia a constituição dos sujeitos e das coisas (FOUCAULT, 1971/1996). Logo, o objetivo da pesquisa pode ser definido como a tentativa de apreender e analisar como a geografia tem contemplado as abordagens de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, no âmbito de escolas de ensino médio, na cidade de Goiânia, Goiás. Para tanto, a análise parte, especialmente, dos pressupostos teóricos de autores/as que trouxeram a temática de gênero e sexualidade em seus estudos, oferecendo caminhos para a construção de compreensões históricas e culturais, ao desafiar a linearidade entre corpos sexuais, normas de gênero, ou papéis de cotidianos vividos por meio de binarismos relacionados ao homem – mulher, masculino – feminino.

Ressaltamos também o intuito de tratar os conceitos de gênero e sexualidade articulando-os com as abordagens espaciais e, assim, adentrar nas particularidades do ensino da geografia ao envolver a formação de sujeitos históricos e sociais e o desenvolvimento de práticas docentes que possibilitam ao/à estudante a construção do conhecimento e uma reflexão mais crítica e consciente da realidade. Para tanto, consideramos, de grande importância, a caracterização feita por autoras da área do ensino de geografia no que tange a pensar outras possibilidades de ensino e aprendizagem, com foco no sujeito do processo, ou seja, no/na estudante.

¹⁰ É importante esclarecer que os estudos *queer* principiam na década de 1980 como uma vertente teórica que questiona as formas clássicas de caracterizar as identidades sociais. Assim, tendo como aporte teórico os estudos gays e lésbicos, a teoria feminista, a sociologia do desvio norte-americana e o pós-estruturalismo francês, a teoria *queer* faz-se presente em um período de reavaliação crítica da política de identidades (MISKOLCI, 2005).

2.1 ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA BUSCA

Antes de iniciarmos, especificamente, a discussão sobre gênero e sexualidade sob a ótica da geografia, faz-se necessário esclarecer que o sexo comparece no curso da história como “[...] um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo” (BUTLER, 2001, p. 154). Com efeito, ele pode ser influenciado pelos valores morais e discursos vigentes na sociedade. Estes são vistos por Foucault (1984) como dispositivos que aqui empreendemos como um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, ao formarem uma rede que interliga elementos diversos, tais como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais.

Em meio a esses elementos, o discurso sobre a sexualidade é latente. A forma como lidamos com a sexualidade foi e é a todo tempo mobilizada por esses dispositivos. Nas palavras de Foucault (1984, p. 100),

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Observamos que a concepção de sexualidade foi vista e interpretada a partir da repressão sexual principiada no século XVIII com a ascensão da burguesia. Tal repressão comparece como produto da articulação entre o saber, o poder e a sexualidade, enaltecido na cultura ocidental. Nesse sentido, o sexo normatizado, ou seja, as práticas heterossexuais, monogâmicas e consolidadas por meio do matrimônio, e a reprodução tornam-se autenticadas a partir da crescente presença nas observações de médicos e psiquiatras, onde “[...] a sexualidade está submersa numa cortina sombria, carregada de culpas, incertezas, incoerências, castigos e coerções” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 224).

A sexualidade não é consequência direta do sexo biológico, visto que diz respeito à vivência da sexualidade com outro sujeito independente da sua identidade de gênero. Refere-se, portanto, à atração física e emocional por diferentes sujeitos. Nesse sentido, a sexualidade pressupõe sentimentos, manifestações e comunicações afetivas e de desejo entre sujeitos sexuados. Sendo assim, não se trata de uma escolha ou opção do sujeito, produzida por influência do meio externo.

A esse respeito, Jesus (2006, p. 16) esclarece que

A orientação sexual é o sentimento de atração afetiva ou sexual que temos por uma ou várias pessoas. Os seres humanos podem legitimamente se interessar sexualmente pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou ainda por ambos os sexos. Serão, respectivamente, heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.

Destarte, a sexualidade é compreendida, neste trabalho, como conjunto de vivências, práticas cotidianas, de usos e costumes articulados à intimidade, ao prazer e a procedimentos amorosos. Dessa forma, a sexualidade também se constitui afeição do desejo afetivo redundante, representável por diferentes dinâmicas de comportamento, tais como: a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade. Cabe salientar que os heterossexuais têm atração afetivo-sexual por pessoas de gênero diferente daquele com o qual se identificam; os homossexuais sentem atração por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica; e os bissexuais interessam-se afetivo-sexualmente por pessoas de qualquer gênero. Vale lembrar que os assexuados não sentem atração por pessoas de qualquer gênero. Tal realidade contrapõe concepções heterocêntricas¹¹ centradas apenas na posição heterossexual.

Segundo Jesus (2006), para além da sexualidade homo, bi ou hétero, importa destacar que o grupo de pessoas transexuais não é necessariamente homossexual. A sexualidade será definida tendo como referencial a identificação de gênero da pessoa trans¹² e a qual gênero desperta seu desejo afetivo-sexual. Como a sexualidade está envolta dessa atração por alguém, ela se destoa da identidade de gênero, que trata do senso pessoal de pertencer a algum gênero.

Nesses termos, buscamos desvelar que tais conceitos têm distinções entre si, mas que estão inter-relacionados e são formulados a partir de uma discussão histórica, social e cultural, cabendo, pois, pensá-los de forma plural.

Na concepção de Scott (1995), o conceito de gênero indica o estabelecimento de “construções culturais”, tratando-se assim de uma criação social pautada na caracterização de papéis destinados aos homens e às mulheres. Nesse caso, faz-se referência às procedências, sobretudo sociais, das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Para a autora, gênero é

[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre o sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de

¹¹ A esse respeito, cabe salientar que as terminologias citadas são adotadas no curso deste trabalho como recurso necessário para destacar a questão do trato aos sujeitos cujas masculinidades e feminilidades são dessemelhantes da hegemônica, ora constituídas por particularidades.

¹² Expressão que, neste trabalho, compreende travestis, transexuais e pessoas não binárias (de identificação de gênero não resumida a masculina ou feminina).

“papéis sexuais”, esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 75).

De acordo com a autora, gênero se estabelece pela ideia de ser definido por um conjunto de aspectos culturais com o qual o sujeito se coloca em uma relação de associação e diferenciação. Refere-se à construção social acerca da constituição corpórea ou o que se diz a partir das diferenças percebidas entre os sexos. Isto é, na perspectiva cultural, o gênero não é tomado exclusivamente como algo dado, mas um processo histórico e relacional.

Dessa forma, o conceito de gênero é elaborado a partir de elementos de ordem psicológica e cultural, inscritos nos corpos considerados como biológicos, com base *em* ou *recusa a* estereótipos e padrões sexuais femininos e masculinos.

Ao propor a distinção entre gênero e papéis sexuais para homens e mulheres, masculinidades e feminilidades, Louro (1997) indica que o sexo biológico não determina o ser e o gênero se constitui por uma trama simbólica tecida por diferentes agentes, tais como: corpo, prazer, normas, proibições, fugas, saberes e poderes. Trata-se, portanto, da tentativa de ultrapassar o binarismo dos sexos, inscrição biologizante construída historicamente que relaciona o *ser* mulher ou homem ao sexo de nascimento. Logo, a identidade de gênero pode ser construída de diversas maneiras, ou seja, reinventada no curso da vida. Sendo assim, a identidade de gênero é concebida mediante relações sociais estabelecidas a partir do contato com instituições, tais como família, escola, trabalho etc.

De forma antagônica, concomitantemente, mulheres, homens e pessoas trans não se identificam com o que está socialmente designado para os seus corpos, e por esse motivo buscam o código heterossexual, redefinindo o próprio corpo e, por conseguinte, seus comportamentos. Com base nessa proposição, conjetura-se que a identidade de gênero se faz como uma experiência singular de reconhecimento ou não do sexo que lhe é atribuído desde o nascimento, conforme explicita Jesus (2012, p.14):

Identidade de gênero: Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

De acordo com as proposições da autora, a identidade de gênero se correlaciona ao papel de gênero atribuído a essa identidade, o qual é ensinado às pessoas desde o nascimento. Segundo a autora, papel de gênero é o “modo de agir em determinadas situações conforme o

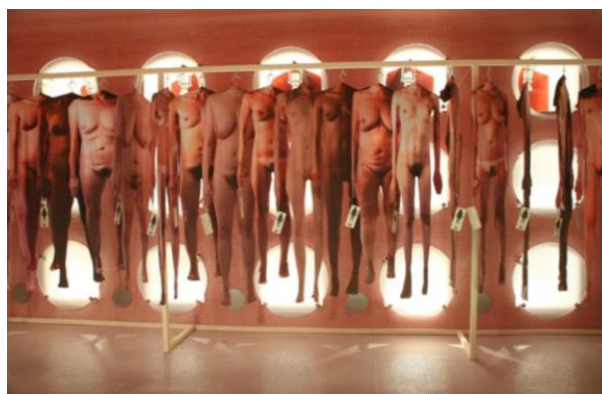
gênero atribuído”. São construções em torno das diferenças entre homens e mulheres, de cunho social, e não biológico.

Essa construção social sobre a identidade de gênero de homens e mulheres, tendo o sexo biológico como referência, é denominada de cisgênero. Ou seja, “[...] abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p.14). Dessa forma, quem nasce com a corporeidade identificada como masculina se identifica com o gênero masculino e assume o papel de gênero masculino, ou nasce com a corporeidade identificada como feminina, se identifica com o gênero feminino e assume o papel de gênero feminino. Essas pessoas são nomeadas de pessoas cisgênero ou somente pessoas cis.

A partir das contribuições acima, reafirmamos novamente que sexo é biológico, gênero é social. Nesse raciocínio, o gênero vai além do sexo: ser homem ou mulher, ou até mesmo não se identificar nesse binarismo, não é relacionado estritamente aos cromossomos ou à conformação genital. Ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão mais da autopercepção e da forma como a pessoa se expressa socialmente, podendo ou não adotar determinados modelos e papéis de gênero. Todos/as “[...] nós vivenciamos, em diferentes situações e momentos da vida, inversões temporárias de papéis determinados para o gênero de cada um: somos mais ou menos masculinos, nós nos fantasiemos, interpretamos, etc” (JESUS, 2012, p. 6).

Na concepção de Butler (2001, p. 154), “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos [...] a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. Isso implica considerar que os gêneros – masculino e feminino – são engendrados nos corpos via signos culturais em articulação com outras marcas, como, por exemplo, raça, classe, sexualidade. Nesses termos, a autora sinaliza a impossibilidade de o conceito gênero ser pautado unicamente pela diferenciação anatômica entre os sexos, conforme exposto na figura abaixo:

Figura 1 - Concepção de gênero a partir do modelo tradicional



Fonte: Álvarez¹³ (2008, s.p.).

Ao observarmos a figura 1, percebemos que a diferença entre homens e mulheres foi estabelecida, sobretudo, por meio da diferenciação do sexo biológico, favorecendo assim a construção de papéis de gênero rígidos e limitados ao sexo de nascimento. Todavia, consideramos, a partir de Louro (1997), que não é o sexo que determina o modo como as pessoas podem se identificar e se relacionar no mundo, visto que estão em jogo múltiplas formas de autoconstituição. O corpo é portador das marcas de inscrição do sujeito no campo das interações sociais, da cultura e da linguagem.

Diferente das pessoas cis, que têm sua identidade de gênero em consonância com o papel de gênero atribuído a esta e ao sexo de nascimento, as pessoas transgêneros, ou somente pessoas trans, têm a vivência de um gênero discordante do sexo nascido. Essas pessoas procuram, por meio de seus corpos, adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens genéticos/biológicos.

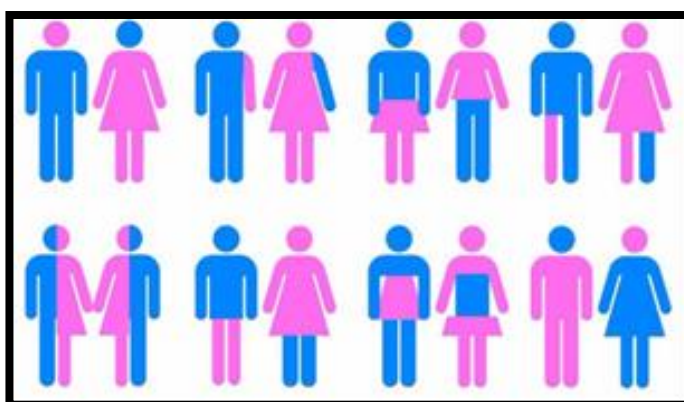
[...] o senso pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Mas todos nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres (JESUS, 2006, p.16).

¹³ *More Store*, ou *Mais Loja* (tradução nossa), combina instalação, fotografia e vídeo onde imagens de mais de 40 mulheres de todo o mundo, de diferentes idades e de constituição física diferente, são exibidas em forma de fantasias. *More Store* questiona o valor do corpo mediante parâmetros arbitrários e a manipulação da estética popular. Permite a reflexão sobre as dificuldades ou privilégios que dão certas características, brinca sobre o valor que nos é dado quando nos submetemos aos rigores do sistema de mercado. Ana Alvarez-Errecalde nasceu em Bahía Blanca, Argentina, e atualmente reside em Barcelona. **Projeto More Store/Tallas**. Disponível em: <<http://www.alvarezrecalde.com>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

O reconhecimento com o outro gênero aparece em diversas fases da vida do sujeito. Isso porque uma parte das pessoas transexuais, segundo a autora, reconhece essa condição desde pequenas, outra parte tardiamente, pelas mais diferentes razões, frisando, em especial, as sociais, como a repressão e a negação do transgredir a norma binária dos corpos. Jesus (2012) afirma que a transexualidade é apenas uma condição, como tantas outras, sem uma causa restrita ao biológico ou ao social, ou a mistura desses. “Mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem” (JESUS, 2012, p. 8).

A partir dessas observações, podemos postular a ideia de que as pessoas trans caracterizam-se esteticamente por identificação ao gênero oposto, podendo ou não se manter estáveis nessa caracterização. Trata-se, pois, de uma condição sociopolítica de ruptura com as duas categorias oficialmente validadas socialmente: homem e mulher. Esse entendimento é expresso na figura 2, que busca representar a identidade de gênero para além de uma sistematização orgânica.

Figura 2 – Identidade de gênero



Fonte: Google Imagens. [Autoria não identificada]¹⁴. Acesso em: 20 ago. 2017.

A figura 2 permite considerar que o conceito de gênero transpõe realidades dualistas centradas numa visão binária do conhecimento. Nesse caso, comparece como categoria adotada para pensarmos as relações sociais que incluem homens e mulheres, relações produzidas historicamente e expressas por díspares discursos sociais sobre a diferença sexual, considerando, portanto, a constituição de subjetividades alternativas, fora dos padrões heteronormativos, ancorados em “[...] regras que normatizam a heterossexualidade como modo ‘correto’ de estruturar o desejo” (BORBA, 2006, p. 157). Os padrões heteronormativos

¹⁴ GOOGLE IMAGENS. **Identidade de gênero**. 2017. Disponível em: <<http://gedbioetica.com.br/o-que-ciencia-tem-dizer-sobre-identidade-de-genero/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

são postulados na normatização de modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade.

Nas palavras de Vázquez-García (2009, p. 67), desde a perspectiva êmica, o termo transgênero “englobaria todas as pessoas que questionam, com sua própria existência, a validade do esquema dicotômico de sexo-gênero, sejam elas partidárias ou não da cirurgia de redesignação sexual”. Assim, as pessoas trans não anseiam enquadrar o gênero no código binário. Para além disso, elas primam pela liberdade de ser e sentir, independente dos modelos de comportamento validados socialmente. A questão vincula-se à possibilidade de desnaturalizar a concepção binária de sexo, no que tange à oposição estabelecida entre homem e mulher (STRYKER, 2006).

A partir dessa premissa, percebemos que os/as transexuais sentem que seu corpo não corresponde à maneira como pensam e se sentem, por essa razão buscam adquirir adequação de seu corpo ao seu estado psíquico. Freud (1912-1913/1996), em seu texto *Totem e tabu*, afirma que a realidade psíquica do sujeito constitui-se na medida em que signos de percepção apreendidos do meio externo são incorporados ao Eu. Ou seja, a dinâmica da formação da realidade psíquica advém via composição associativa de ordem simbólico-imaginária.

Nesses termos, torna-se impróprio pensar a questão do gênero como um arquétipo social voltado para a organização de modos de educar e interpretar corpos “naturalmente” definidos sexualmente. Tais elaborações são importantes, pois evidenciam que a realidade das pessoas trans desestabiliza as normas clássicas de gênero na medida em que eles/as “[...] não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero” (FREUD, 1996, p. 9).

Podemos dizer, com base nas afirmações acima, que a transição entre gêneros, por meio da adoção de procedimentos hormonais ou cirúrgicos, por pessoas trans desenvolve performances estéticas em face do gênero com o qual se identificam. Esse alinhamento está estruturado nas expectativas da heteronormatividade. As demandas e obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural, alicerce da sociedade, não se referem apenas aos sujeitos legítimos e normalizados. Elas buscam formar todos/as “para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p.157).

Segundo Jesus (2012), para abarcar tal complexidade, o termo *queer*¹⁵ tem sido empregado com a finalidade de evidenciar estudos sobre a violência simbólica de gênero, alicerçada no binarismo conceitual homem/mulher ou masculino/feminino. Tais estudos foram inaugurados por movimentos feministas, que questionam tanto o sujeito do feminismo e a categoria mulher quanto questões sobre o gênero e os papéis predefinidos socialmente e o binarismo em sua lógica opressora no espaço social.

As teorias *queer* buscam problematizar como conhecimentos e práticas sexualizam corpos, desejos, identidades e instituições sociais num aparelhamento com a ideia de heterossexualidade compulsória, ou seja, por meio da ideia de haver, por parte dos sujeitos, uma obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto. Nesse caso, prevalece a lógica da heteronormatividade, que enquadra todas as relações – mesmo entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que aparelha suas práticas, atos e desejos a partir do arquétipo do casal heterossexual reprodutivo.

Nesse contexto, a palavra *queer* comparece como conceito amplo que inclui as inter-relações da cultura sexual marginalizada, que se autoidentificam como *queer* em oposição aos estudos tradicionais sobre gays e lésbicas. Nas palavras de Louro (2001, p. 118), *queer* representa “claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”, ou seja, evidencia a indefinição, elasticidade e abrangência dos aspectos sociais, culturais e psíquicos engendrados na temática sexualidade e gênero.

Os/as teóricos/as da perspectiva *queer* têm como objetivo investigar e estabelecer críticas à formulação heteronormativa como um padrão de sexualidade que condiciona a forma segundo a qual a sociedade ocidental está organizada. Nesse caso, questionam a análise dos pressupostos teóricos que defendem a fixação de padrões reguladores de comportamento e defesa da ideia de não existência de papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana. A discussão é pautada, portanto, pelo questionamento acerca da cristalização de concepções identitárias de caráter idealista e essencialista. Nesse processo, buscam-se a desnaturalização e a não “essencialização” das identidades de gênero.

No que tange à heteronormatividade, consideramos, com base no consenso entre os/as autores/as trabalhados nesta pesquisa, que esta se refere às relações estabelecidas entre aqueles que sentem atração afetiva e sexual por pessoas do sexo oposto. No que tange à

¹⁵ Segundo Jagose (1996), o termo *queer* pode ser traduzido como esquisito, anormal, excêntrico e também é utilizado em tons depreciativos e homofóbicos para designar gays e lésbicas. Todavia, recentemente, ganhou significado político pela incorporação teórica e adoção pelos movimentos sociais.

heteronormatividade, o grupo hétero pode ser considerado como o único que atende aos padrões fixados pelas tendências naturalistas da abordagem sobre gênero. Incide nesta premissa o discurso da normalidade, fundamentado em preceitos rígidos de comportamento e estética.

Para manter esse *status* de normalidade, tanto na família quanto na escola, na igreja, na medicina, na mídia ou mesmo em fundamentos da lei, observamos a utilização de discursos ideológicos que reafirmam a máxima “[...] de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino” (LOURO, 2009, p. 90). Esses discursos pressupõem como única possibilidade de relacionamento o desejo pelo sujeito de sexo oposto. Com efeito,

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos (LOURO, 2009, p. 90).

Mediante a lógica da heteronormatividade, o sexo é tomado como a referência maior sobre o sujeito, devendo o corpo ser submetido aos padrões sociais vinculados à ideia de normalidade. Defendemos, sobretudo, a concordância entre gênero, sexualidade e corpo. Nesse caso, a heterossexualidade opera como norma, uma expressão única e natural dos desejos sexuais. Logo, a homossexualidade e a bissexualidade, consideradas dissidentes, passam a representar variações da matriz heterossexual, algo como um desvio de comportamento interpretado pelas religiões como pecado e como patologia por alguns profissionais.

Foucault (1979), com base na genealogia das relações de poder, analisa os discursos sobre sexualidade no Ocidente e problematiza os elementos que instituem a heterossexualidade como modelo de normalidade. Considera que a sociedade ocidental produz discursos tomados como verdades, resultando na gênese de poderes específicos. De tal modo, afirma que as "verdades" produzidas em relação à sexualidade tendem a provocar situações de repressão sexual. Para o autor, na cultura ocidental, a ciência médica estabeleceu uma verdade sobre a identidade humana, que difundiu a ideia de haver uma divisão sexual e binária entre os sujeitos da sociedade. Sob esse prisma, Foucault (1987) aponta que tanto a heterossexualidade como a homossexualidade são efeitos de uma prática reguladora de

naturalização dos corpos. Todavia, reconhece que, se há uma relação de poder, há também uma possibilidade de resistência, de alteração das posições dominantes.

À luz de tais articulações teóricas, inferimos que a sexualidade humana apenas se tornará livre quando regida em razão do atendimento das próprias demandas humanas e não como efeito de estratégias que objetivam o exercício do poder. Logo, cabe problematizar o caráter de normalidade vigente na heteronormatividade. Isto faz sentido para vertentes teóricas que admitem a noção de cultura em suas produções, compreendendo-a como um campo de disputa que bordeia significações, discursivamente formuladas e validadas.

Reconhecemos que tais processos de significação estão vinculados às produções sociais acerca da temática: gênero e sexualidade. Com efeito, explicitada esta questão, no próximo item discorreremos sobre os pressupostos teóricos que embasam novas possibilidades de interpretações em relação à discussão sobre sexualidade no espaço escolar.

2.1.1 Interface entre a escola e a sexualidade

Conforme Louro (1999), opera no campo social uma lógica representacional hegemônica do gênero e da sexualidade que visa deliberar uma coesão “natural” e “inerente” entre sexo-gênero-sexualidade, de forma que o sujeito apenas deveria se interessar pelo sexo oposto (sexualidade heterossexual). E esse interesse seria legitimado pelo argumento da procriação humana.

Diante disso, conjecturamos que tal discurso provoca efeitos no espaço escolar que, historicamente, é caracterizado por diversos mecanismos de controle, empregados para buscar a normalização e a padronização dos sujeitos. Para Ratts e Machado (2012), como há uma dimensão espacial das relações de gênero precisamente delimitada, existem espaços onde um grupo social ou o sujeito se sente habituado/acolhido e outros lhe parecem estranhos.

Nesse sentido, buscamos destacar o debate sobre gênero e sexualidade na geografia escolar. Para tanto, inicialmente, partimos do entendimento foucaultiano de que na modernidade a escola, sob o imperativo da transmissão do saber, opera em prol da disciplinarização dos corpos e não da sua emancipação. Diante disso, com base no entendimento de Ratts (2012), é considerada a necessidade de refutarmos discursos e ações de padronização do comportamento humano que marginalizem ou excluam os sujeitos, criando impasses para seu posicionamento espacial.

Mesmo assim, esta ruptura, ainda conforme Santos (1997), pressupõe a impossibilidade de haver uma definição fechada acerca da noção de espaço, pelo fato de

compreendê-lo como construção de uma cultura e como uma instância social. Isso porque o espaço é dinâmico, fruto do trabalho dos seres humanos, em movimento dialético e em contínua mutação. Em suas palavras, isso ocorre porque as formas “[...] estão sempre mudando de significação, na medida em que o movimento social lhes atribui, a cada momento, frações do todo social [...]” (SANTOS, 1997, p. 2).

Destarte, o espaço abrange concomitantemente a forma (os objetos presentes no espaço) e a função (os atos que se instituem em relação aos objetos). Assim, é possível aferir que as relações de gênero e sexualidade estão presentes em inúmeros espaços e são parte constitutiva das relações sociais. Sob essa ótica, Massey (2008) afirma ser possível reconhecer o espaço como efeito de inter-relações, constituídas através de interações, desde a vastidão do global até o intimamente pequeno. Em uma segunda instância, podemos compreender o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade,

[...] no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência de pluralidade. Multiplicidade e espaço são coconstitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nessa interpretação, é um produto de inter-relações, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se (MASSEY, 2008, p. 29).

Nesse sentido, o espaço é pensado a partir de conjunto de ideias, como produto de inter-relações dinâmicas e heterogêneas, que existe em meio à multiplicidade, onde não há nada estabelecido de modo definitivo. Isso implica reconhecer que o espaço não é algo estático, mas sim algo sempre em construção, aberto a novas configurações. A espacialidade é, pois, a esfera que admite a atualidade radical da diversidade e as suas relações na medida em que reconhece a coexistência de outros, com trajetórias históricas próprias, ora cambiantes e conjunturais.

Desse modo, Rodrigues (2014, p. 335) argumenta que

[...] o foco é a dimensão espacial das relações sociais, e o espaço não é tratado somente como suporte - espaço físico -, e sim como construção social, que porta elementos simbólicos e que pode ser observada ou tratada em conjunto com categorias geográficas como paisagem, lugar, região ou território.

Nesse caso, o espaço é construído para além da ideia de uma representação reflexa das coisas do mundo. Ele se configura como processo associativo de relações que ora se conectam, ora se desconectam. Por conseguinte, o processo de produção do espaço abarca as

práticas espaciais, as representações do espaço e o espaço de representação, imbricados dialeticamente.

Como se observa, Massey (2008) admite o espaço como encontro de múltiplas trajetórias, cujo arranjo não se faz de forma condescendente à representação de uma superfície pontual, ou seja, como campo de possibilidade, de existência da multiplicidade, da coexistência conflituosa de díspares vozes e trajetórias onde a pluralidade humana e a heterogeneidade são elementos constitutivos. Com efeito, esse entendimento articula-se a concepções políticas que incluem a diferença e a heterogeneidade. E são políticas porque possibilitam o questionamento e a reflexão sobre a ordem binária dos sexos.

Santos e Ornat (2017) consideram que o espaço escolar, historicamente, tem se organizado quanto ao gênero a partir da lógica heterossexual compulsória, que fixa preceitos rígidos sobre o sexo masculino e o feminino. Assim, em decorrência desse fato, o espaço escolar é utilizado como estratégia de manutenção de relações de poder onde a heteronormatividade faz-se presente no currículo, em regras institucionais, na arquitetura, nas músicas e nas histórias, com o objetivo de aparelhar o que é múltiplo e impor uma ordem a ser obedecida.

Nesse caso, os/as estudantes que apresentam comportamentos que não correspondem à normatização, tal como: os homossexuais, os bissexuais e os transexuais, são submetidos a práticas de repressão comportamental, construídas para invisibilizá-los no espaço escolar. Facco (2011) aponta que a escola é homofóbica, na medida em que nela não se reconhece o desejo entre pessoas do mesmo sexo e, com isso, reproduz tal ideologia. É importante salientar que a sociedade é heteronormativa e homofóbica e que, no espaço escolar, se reestabelecem relações de poder quanto às diferenças, visto este ser organizado e vivenciado segundo a heterossexualidade, que modela corpos conforme o binarismo masculino e feminino, das atividades físicas aos banheiros, mas não somente.

Sob tal ótica, os incidentes casos de *bullying* cometidos contra pessoas que são consideradas “diferentes” do chamado “padrão heteronormativo” têm uma variável de crescimento exorbitante. Em algumas situações, ao não abordar esses casos de *bullying* de maneira adequada, os/as professores/as e agentes da escola contribuem para que se reproduzam piadas machistas, sexistas e LGBTfóbicas, que acabam por reverberar de situações de violência a suicídios e a causar intenso sofrimento àqueles que são submetidos a essas agressões.

Parafraçando Foucault (1987), mesmo aquele sujeito que tenta fugir dos padrões culturais é capturado de alguma forma. Isso porque, em qualquer sociedade, o corpo está sob

o domínio das proibições ou obrigações estabelecidas socialmente. Assim, podemos considerar que, sob o imperativo da padronização do corpo e do comportamento humano, especialmente os homossexuais e os transexuais podem sofrer repressões, advertências e até punições, a depender da falta cometida, pelo fato de não atenderem ao binarismo defendido pelo discurso heteronormativo.

Segundo Foucault (1987), a disciplina, instrumento de controle do corpo humano, não objetiva exclusivamente o aprimoramento de suas habilidades, mas a instauração de uma relação capaz tanto de torná-lo obediente quanto sempre mais útil. No que se refere à escola, observamos haver, mesmo que em diferentes proporções, a depender da instituição de ensino, distintos elementos que concorrem para que seu espaço esteja em conformidade com o modelo *panóptico*¹⁶ de construção (muros altos, filas, corredores de separação, janelas gradeadas, entradas e saídas determinadas e vigiadas etc.), sendo, neste caso da sexualidade, um espaço extremamente repressor e controlador.

Existem ainda regulamentos que pautam a vida dos sujeitos no espaço escolar e que limitam suas possibilidades de expressão e atuação dentro daquele perímetro, na tentativa de torná-los invisíveis e interdita-los em sua vivência espacial educacional. Esses processos de discriminação

[...] costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma “tática” silenciosa tão poderosa que faz com que esses processos pareçam naturais (FACCO, 2011, p. 20).

Conforme o exposto, processos de exclusão e discriminação ressoam em diferentes espaços sociais, inclusive por meio de ações silenciosas revestidas de recursos – materiais ou simbólicos, destinados à perpetuação da ordem social tradicional. Nesse caso, a escola, como microuniverso das relações sociais, entre seus muros, pode tanto emplacar práticas de vigilância, padronização e discriminação quanto promover atos de transgressão e de resistência frente às ações preconceituosas e de segregação.

Conjeturamos que, na medida em que o espaço escolar se faz como produto de inter-relações abertas e processuais, ele é também o lugar “[...] onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura” (DAYRELL, 1996, p.136). Nesses termos, a escola pode ser compreendida como o espaço do saber e do poder, tendo em vista o fato de que em seu

¹⁶ Na concepção de Benhtam (2008), a lógica do Panóptico apresentada por Foucault no espaço instrucional se faz por meio de mecanismos de controle atentos e minuciosos de cada movimento dos corpos, disciplinando-os e fabricando-os como “corpos dóceis”.

interior opera, de forma contínua, a construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Com efeito, a escola pode se constituir como espaço adequado para a imaginação de uma nova sociedade na qual o discurso heteronormativo não provoque a marginalização e a discriminação dos homossexuais e transexuais. Portanto, na escola os professores podem embasar a discussão sobre sexualidade e gênero com vistas a romper o silenciamento que envolve a questão. Nesse processo, há de se considerar que no espaço escolar coexiste uma multiplicidade de práticas.

2.2 A GEOGRAFIA, A ESCOLA E A SEXUALIDADE

Neste item, colocamos a geografia em diálogo com a educação com foco na escola, procurando identificar as formas de representação da sexualidade vigentes no espaço escolar e, com isso, pensar ações pedagógicas que favoreçam a produção de discussões acerca da educação para a sexualidade. Essa perspectiva interdisciplinar enquadra-se no campo das investigações da geografia escolar, tendo em vista a cultura, a simbolização e as representações sociais no espaço escolar.

Sob esse viés, a geografia passa a ser compreendida como instrumento problematizador que extrapola a linha da pedagogia tradicional, revelando formas cotidianas de diversos grupos sociais, incluindo, nesse contexto, as especificidades dos/as homossexuais e dos/as transexuais. Isso porque a geografia contempla mecanismos significativos de convívio e de interação entre os sujeitos que sintetizam questões sociais e individuais, de modo a revelar as formas de experiências de mundo desses indivíduos, oportunizando, principalmente, outro olhar sobre as formas de representação acerca da sexualidade e do gênero na realidade brasileira contemporânea.

Segundo Tonini e Kaercher (2015, p. 55),

[...] a escola e a geografia podem contribuir para a ampliação da cidadania e da precária democracia brasileira; defendendo que tais temas, ainda que polêmicos e conflitivos, devam ser trabalhados de forma argumentada e reflexiva na escola, porque estão a todo momento na vida e nos meios de comunicação.

Como um meio de expressão das formas de pensar, ver e sentir a sociedade em determinado tempo e espaço, a escola evidencia um panorama histórico da vida social, política e cultural de um indivíduo ou de um grupo. Nesse sentido, a escola e as relações sociais constituem objetos de reflexão para a geografia. Esse processo coloca o/a professor/a

de geografia diante das diversas maneiras de pensar a sexualidade, de desenvolver a discussão sobre gênero e assim reconstituir o espaço escolar. Torna-se, portanto, um dos desafios de a escola refutar tacitamente a “[...] educação clássica, metódica, que educa o homem para o poder e para o machismo, que produz as alegorias de ‘subordinação’ da mulher e do/a homossexual, que determina tabus, interdições, discriminações e receios” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 220).

Vale ressaltar que as construções de novos posicionamentos sobre a sexualidade faz parte de um conjunto discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que não é marcado (a heterossexualidade). Ocultar a homossexualidade, quando já se pressupõe que ela não existe, pode ser razoavelmente visto como resposta à hostilidade generalizada contra as homossexualidades.

Conforme Felipe (2007, p. 79),

As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas: seja, ainda, através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente.

Por isso, ressaltamos que a escola necessita oferecer subsídios formativos ao/à estudante para que ele/a pense e se posicione no mundo contemporâneo frente à diversidade sexual, de modo a não compactuar com práticas homofóbicas vivenciadas no espaço escolar que refletem aquilo que se vê na realidade externa. Conjeturamos que as práticas homofóbicas ocorrem em todo o espaço social, em diferentes lugares e momentos, na família, na roda de amigos/as, na comunidade, no trabalho e, sobretudo, na escola, quando, por exemplo, as pessoas mudam sua conduta com o outro ao saber que ele é homossexual, afastando-se, evitando contato, ou mesmo tentando convencer o outro a seguir a heterossexualidade.

Segundo Louro (1999, p. 18-19),

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental etc. Assim, classismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar como algo cotidianamente cultivado na escola e que produz efeitos sobre todos. As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se

referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim a situações do dia a dia vividas no seu interior.

É possível observar que a ideia de vigilância da sexualidade na escola é expressa pelos atos de repressão para com o comportamento dos seus membros, no que tange às relações interpessoais. Essa limitação pode ser identificada, inclusive, no insulamento da temática da sexualidade no espaço escolar, em oposição ao diálogo e à reflexão sobre a questão. Prevalece a manutenção dos modos discriminatórios, excludentes e repressivos de se olhar a realidade dos sujeitos não heterossexuais ou heteronormativos, muitas vezes invisibilizados pelos discursos e reflexões nos estudos geográficos.

A esse respeito, Miskolci (2005, p. 205, p. 17-18) afirma que

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. Na escola, também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto, e que suas práticas sexuais seguirão um padrão reprodutivo.

Todavia, consideramos, com base no entendimento de Silva (2009), que o estudo da geografia pode possibilitar ao/à estudante reflexões sobre a alienação humana e a ideologia¹⁷, buscando tanto a construção de posicionamentos éticos, pautados no respeito às diferenças e à singularidade, quanto a construção de concepções que auxiliem na compreensão da espacialidade das práticas sociais. Por esse prisma, a análise geográfica, no conjunto de suas produções, traz à tona a condição sociocultural das comunidades representadas, fazendo emergir também o universo silencioso e oculto dos homossexuais e heterossexuais no espaço escolar.

Mediante tal viés, temos como princípio o fato de que a geografia na escola pode se projetar como reveladora das contradições dialéticas, das tensões sociais, das representações, de modo a expressar um saber sobre a espacialidade que opere como um mecanismo de emancipação, de alteridade, em oposição a práticas escolares que reforçam estereótipos negativos, historicamente construídos em torno da sexualidade. Trata-se, pois, da elaboração de abordagens teóricas capazes de romper com o modelo tradicional de produção do

¹⁷ Chauí (2008, p. 12) concebe a ideologia como um “ideário histórico, social e político oculta à realidade”, porém, nesse ocultamento, opera instrumentos de manutenção da exploração econômica, da desigualdade social e da dominação política. Portanto, não se pode considerar a ideologia apenas como a suposição de “um ideário qualquer ou qualquer conjunto encadeado de ideias” (*Idem*).

conhecimento científico, baseado na racionalidade objetiva, técnica e operacional, para assim transpor valores morais, demarcados e demarcadores de condutas, que negam a singularidade do outro (CAVALCANTI, 2008).

É a partir desse ponto que pensamos que a geografia na escola expõe, científica e espacialmente, as possíveis representações da sexualidade em meio ao emaranhado das relações humanas. Nesse sentido, o estudo da geografia, articulado aos elementos didático-curriculares dos estudos pedagógicos e ao campo educacional, pode preencher as lacunas deixadas pelas fontes oficiais sobre a discussão da educação para a diversidade sexual.

Para além do registro puro e simples de informações sobre a sexualidade, é preciso, a partir da geografia na escola, estabelecer certa

[...] atenção crítica que desconfia da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos. Se o movimento teórico e político contemporâneo colocam em xeque as noções de centro, de margem, de fronteira, isso deve significar mais do que a aceitação e a tolerância do diferente ou até mesmo mais do que a sua transferência da posição marginalizada para a central. O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo (LOURO, 2013, p. 50).

Em consonância com essa ideia, Silva (2009) afirma que as geografias feministas constituem-se uma fonte singular que possibilita aos professores/as trazer à tona a existência de algo não claramente legível pelos documentos oficiais e habituais. Isso porque “problematizam[-se] as noções essencializadas de sexo, gênero e desejo, apresentando versões plurais da realidade socioespacial fluida, ambígua, múltipla e híbrida” (*Ibid.*, p. 50) e assim se atualiza a abordagem crítica das relações de poder intrínsecas às práticas da ciência geográfica.

Com efeito, a par da perspectiva geográfica feminista¹⁸ articulada à educação, interessa, nesta pesquisa, evidenciar que a ciência geográfica, entendida como algo propriamente social, carece ser refletida e desenvolvida “na e pela escola como uma disciplina compromissada com os espaços de vivências dos sujeitos, onde residem as dinâmicas da vida, os conflitos, as contradições, as memórias, as identidades” (THIESEN,

¹⁸ A geografia feminista ou de gênero tem sido o lugar de encontro entre o gênero e suas espacializações. Nesse sentido, o gênero como construção social tem importantes variações territoriais. Realizar uma análise geográfica do tecido social, incorporando as teorias de gênero, permite desvendar as manifestações espaciais e territoriais de diversos grupos sociais que, por meio de suas práticas, constroem diferentes espaços geográficos, pois o gênero é uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo. Incorporar este conceito na Geografia significa pensar as relações de gênero como variáveis dos processos de transformações do espaço, visto que as relações sociais são elementos constitutivos na estruturação do espaço, estando intimamente associadas com as de gênero, classe, raça e sexual (REIS, 2015, p. 24).

2011, p. 91) e, especialmente, as relações que estes sujeitos nutrem com outros espaços em sentido ampliado.

Sabemos, pois, que a geografia feminista nos interstícios do currículo escolar busca trazer as vozes silenciadas tanto dos homossexuais e transexuais quanto de outros sujeitos sociais de pouca ou quase inexistente expressão. E isso a fim de compreender se esse silenciamento constitui-se um mecanismo de denúncia social, de afirmação da identidade desse grupo ou de intensificação de preconceito e de ideias estereotipadas e ideologias que deturpam o real significado das reivindicações, como é o caso da “ideologia de gênero”.

Sob esse prisma, são encontradas balizas que dão margem à interrogação e à crítica sobre o Movimento Escola sem Partido, que objetiva, por meio da apresentação de diferentes projetos de lei (PL), oficializar o discurso da heterossexualidade reprodutiva no âmbito escolar. Tal movimento objetiva sobrepor valores de ordem familiar na educação escolar, segundo aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, mediante tentativa de proibir a orientação e a distribuição de livros que versem sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Segundo Pereira (2017), o Movimento Escola sem Partido defende seis projetos de lei que anseiam, entre outras coisas, criminalizar as ações docentes, coibir a liberdade de expressão dos professores, vetar o uso do termo gênero nas escolas, além de alterar o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹, dos livros didáticos e etc. Vale lembrar, segundo Foucault (1984, p. 30), que na sociedade há uma distribuição entre “os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou de que forma de discricção é exigida a uns e outros”. Assim, as propostas do referido movimento evidenciam preconceitos e conservadorismos pessoais – erigidos a partir de estruturas sociais em que prevalecem o poder de sujeitos brancos, da classe dominante e autodeclarados heterossexuais.

¹⁹ Para Gomes (2017), estamos vivendo retrocessos nas políticas públicas em relação à diversidade no Brasil, sob o regime do governo golpista que enaltece discursos conservadores e de realinhamento da direita, promovendo uma inflexão na forma de exigir, lutar por direitos e propor ações. A elaboração da proposta da BNCC teve seu texto preliminar divulgado em julho de 2015, sob o governo de Michel Temer, pós-impeachment de Dilma Rousseff, caracterizado como um golpe ao Estado democrático de direito, conforme Conferência “O golpe de 2016”, ministrada no curso de extensão desenvolvido pela Profª Drª Diane Valdez (FE/UFG). Em setembro de 2015, com prazo prorrogado até março de 2016, abriu-se espaço para as **contribuições do público**, para receber *feedbacks*. Em maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi publicada, dando início aos seminários estaduais realizados em todas as unidades da federação. Em setembro de 2016, o documento preliminar, que sistematizou os seminários realizados, foi entregue ao ministro da Educação, Mendonça Filho. Após a entrega do documento ao ministro, foi anunciada pelo MEC uma medida que separava a BNCC em **duas partes**: uma referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra relativa ao Ensino Médio. No mês de abril de 2017, foi anunciada a **terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. O documento passou por mais uma rodada de discussões e ajustes e uma nova versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo ministro da Educação em dezembro de 2017. O documento relativo ao Ensino Médio, por sua vez, foi divulgado pelo MEC em abril de 2018 e atualmente está sendo debatido pelo CNE.

Esse movimento interpreta o ensino politizado como uma ameaça social, buscando estabelecer, diante disso, uma supremacia das “convicções pessoais sobre princípios coletivos, que regem a educação escolar, sobrepondo interesses pessoais sobre o da coletividade, inserindo um novo princípio a reger o ensino, o de respeito aos princípios das crianças e seus pais quanto a moral, a religião e a sexualidade” (PEREIRA, 2017, p.102). Defende, desse modo, que o ensino na escola deve ser sempre neutro.

Levando em conta tal conjuntura, consideramos pertinente, conforme Cavalcanti (2010), que os conteúdos de geografia compareçam na escola como importante fonte para a análise de determinada realidade espacial. Nessa perspectiva, a geografia, além de aguçar a reflexão e a crítica acerca do espaço e seus elementos, por meio da problematização e da pesquisa, suscita um “olhar mais integrador e aberto”. Ao mesmo tempo, na geografia não se aceita mais “excluir as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, simbólicas, econômicas ou naturais (CAVALCANTI, 2010, p.19), uma vez que o real é dotado de complexidade e constituído por agentes subjetivos e objetivos, de ordem natural ou social.

Destarte, cabe à geografia problematizar os discursos heteronormativos e sua fatal incoerência. Essa não coerência torna esses discursos incapazes de dizer sobre uma verdade única e incondicional a respeito da discussão sobre gênero e sexualidade, pois sempre há possibilidade de novas relações sociais. Logo, além de estarem atentos/as ao espaço escolar, é pertinente que os professores/as de geografia, empenhados/as em manter vivo o debate sobre sexualidade e gênero na escola, possam traçar novos e necessários rumos em prol de um projeto de ensino de geografia que considere os que vivem oprimidos e excluídos.

2.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A reflexão sobre a presença e a ausência do debate de gênero e sexualidade no ensino de geografia tem como sustentação os estudos da geografia escolar em suas múltiplas perspectivas, tendo por base o trabalho de autores/as que tratam do ensino de geografia com ênfase no cotidiano do sujeito de aprendizagem. Dessa forma, esta pesquisa, acredita na possibilidade de incluir as individualidades dos/as estudantes como propulsor de tratar temas específicos inerentes ao trabalho do/a professor de geografia, como no caso da homossexualidade.

Considerando esse aspecto, buscamos realizar uma análise das tendências teóricas inseridas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio referente ao tema sexualidade, sob o enfoque das relações de gênero para se pensar o ensino de geografia. Nesse contexto, serão abordados elementos que observam o cotidiano escolar e as relações entre os sujeitos no ensino de geografia e que aqui são utilizadas para se pensar os sujeitos homossexuais no papel desse componente curricular e da escola, que podem orientar posicionamentos frente aos fatos e situações de discriminação ou preconceitos LGBTfóbicos.

Contrapondo-se a uma perspectiva conteudista de currículo escolar, Callai (1999, p. 69), ao questionar o sentido da geografia na organização curricular da escola, afirma que, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, “definir um currículo supõe conhecer a realidade da ciência, a sua trajetória de constituição e conhecer o que é fundamental e o que é acessório, quais signos e conceitos básicos e fundamentais”, de modo que se possa avançar na produção de conhecimento.

Podemos inferir que um currículo democrático necessita representar a tentativa de se reverter a hegemonia dos grupos dominantes para alcançarmos a justiça social e o cultivo de um conhecimento crítico, reflexivo e emancipador, e “fazer da escola um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 1999, p. 2).

A esse respeito, vale lembrar que as DCN para o Ensino Médio fazem referência explícita a esses temas. Em seu Art. 16, estabelecem que o projeto político-pedagógico das instituições escolares que ofertam o Ensino Médio deve assegurar:

[...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, cabe indagar sobre quais desafios são postos aos professores/as no processo de ensinar geografia, e qual seria o lugar da discussão sobre gênero e sexualidade nessa relação. Para Callai (1999), a questão é desenvolver o ensino a partir de problemáticas que tenham a ver com a realidade e não negá-las. Sendo assim, a educação geográfica mostra-se capaz de produzir os fundamentos necessários para realizar a leitura e a interpretação crítica de mundo, ao trabalhar com a realidade das partes para se entender o todo, num exercício volúvel entre essas dimensões.

Callai (2001) afirma que a educação geográfica favorece a compreensão da dimensão espacial dos fenômenos. Logo, abordar conteúdos escolares a partir dessa referência significa contribuir para o entendimento de que a sociedade é formada nas múltiplas dimensões dos

espaços, com múltiplos sujeitos interagindo, entre eles homossexuais e transexuais. Portanto, no ensino de geografia há de se considerar o sujeito na interlocução com o outro, conforme expõe a autora:

A mediação acontece a partir e no contexto dos grupos que pelo diálogo desenvolvem reflexões que resultam em produção singular de aprendizagens, assim se construindo o conhecimento geográfico que encaminha a fazer uma educação geográfica, que se propõe ir além da abordagem de conteúdos. Estes conceitos (diálogos e reflexões) são o que se expressa como intenção no trabalho pedagógico (CALLAI, 2001, p.12).

Ao reconhecer a escola como mediadora da construção de uma sociedade mais justa, participativa e formadora de sujeitos politizados, entendemos que o papel dos/as professores/as ganha destaque na construção de representações não estereotipadas das relações de gênero. Cabe ao docente compreender a importância das diferenças e particularidades no processo de ensino-aprendizagem, em sua complexidade. Assim, trabalhamos com os conteúdos para favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos/as estudantes, para que consigam pensar por si mesmos/as de forma autônoma.

Nesse caso, o trabalho de mediação do/a professor/a versa sobre o desenvolvimento de atividade cognitiva, a partir de um encaminhamento metodológico, com o objetivo de favorecer a aprendizagem. Origina-se desse processo a necessidade de estabelecer ligações entre o conhecimento e as ações mentais dos estudantes, propiciando uma possível elaboração de conceitos. A função da docência está para além da reprodução de um conjunto de conhecimentos transmitido aos discentes com a finalidade de possibilitar suas aprendizagens, e também das questões sentimentais que envolvem este ofício. Ela é mediação e abarca também as demandas sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas do país.

Nesses termos, pensando na construção do conhecimento geográfico, há de se relacionar o/a estudante à sua vivência, à sociedade e aos aspectos culturais.

Conforme expõe Cavalcanti (2002, p. 75),

[...] a escola não é uma agência homogênea, pois que nela convivem valores, conhecimentos, modos de pensar e linguagens que trazem a marca da diversidade. Essa heterogeneidade permite o encontro – de diferentes práticas e pensamentos – e o confronto de saberes, o confronto do verbalismo com o simbolismo, do real congelado com o próprio real, do formalismo com o informal, o universal e o racional com o particular. É nessa heterogeneidade da cultura da escola que está a possibilidade de o professor operar no sentido de sua reconstrução, no sentido de potencializar seu papel de intermediação.

Entendemos, portanto, que o papel a ser ocupado pela escola em meio ao processo de transformação emancipadora não pode ser definido de antemão. Ou seja, o potencial emancipador da escola tem de ser demonstrado dialeticamente, e não a partir de postulados abstratos prévia e arbitrariamente supostos. Com efeito, a relação professor/a e estudante não pode ser compreendida apenas como uma operação técnica de transmissão de informação. Para além dessa compreensão, ela também se configura como uma articulação cultural e política pela qual o/a estudante se insere na sociedade, nas redes de sociabilidade:

[...] ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas relevantes e no confronto de percepções de vivências, de análises, buscando um sentido social dos conteúdos estudados para os alunos (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Nesse sentido, o ensino de geografia pode funcionar como um mecanismo de contrainternalização dos valores da classe dominante e se converter em um projeto que busque emancipar a todo/as por meio da educação. Nessa perspectiva, “[...] ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade” (*Ibid.*, p. 7). Isso porque a formação humana não se constitui desvinculada do projeto societário e educacional que tenha como pressuposto a formação humana de caráter crítico, logo contra-hegemônica.

Na concepção de Cavalcanti (2010, p. 72),

[...] escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdades, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes.

Nessa abordagem, o ensino de geografia não se faz como um mero processo institucional e instrucional, visto que sua esfera aparente não se sustenta pela retórica, mas sim pela identificação da contradição social que tolhe a aptidão para a experiência formativa autônoma. Tal ensino constitui-se essencialmente o investimento formativo do humano, seja na peculiaridade da relação pedagógica e política, seja no campo das relações sociais constitutivas da espacialidade escolar.

No entanto, contrapondo essas considerações, a escola, na modernidade, ratifica esse processo de diferenciação, pois reafirma as relações de dominação e poder no trato distinto oferecido a garotos e garotas. O currículo não aborda diversas perspectivas socioculturais que representam a sociedade, a começar pela comunidade escolar (RATTS, 2007). As propostas

pedagógicas incentivam certas posturas, habilidades e gestos a serem reproduzidos, aqueles almejados conforme performances do gênero.

Com o decorrer das situações cotidianas travadas na escola, as suas práticas pedagógicas e os materiais utilizados no auxílio ao ensino-aprendizagem dos/as estudantes influenciam em demasia aspectos negativos aos/às homossexuais, aos envergonhá-los, causar autorrejeição com comentários preconceituosos, que podem ocasionar profunda tristeza, casos de depressão que levam ao suicídio. O início dessa imposição dentro do ambiente escolar é possível ser visto nas salas de aula, em que muito bem delimitado há o espaço masculino frente ao feminino.

Nesse sentido,

Os transgressores da norma geral estabelecida são fadados a severas punições, construídas pelas táticas eficazes e sutis da interdição. [...] as pessoas que transgridem a norma sexo-gênero são vulneráveis a agressões e atos violentos e apontam as normas dominantes na dimensão espacial desse fenômeno [...] (SILVA, 2009c, p.141-142).

A grosso modo, não se admite o cruzamento de fronteira de uma identidade que destoe da heteronormatividade. Ou seja, a ocultação de identidades homossexuais é efeito da incisiva vigilância que objetiva reforçar a ideia de inferioridade aos dissidentes da referida norma, instaurando-se severas punições àquelas ou àqueles que expressam algum “desvio” de comportamento. Esse posicionamento origina-se na necessidade de regulação da ordem heterossexual.

Nesse contexto, a escola aparece novamente como uma das instituições que tende a silenciar a dor sofrida desses “outros” e legitima as normas e valores hegemônicos da sociedade heteronormativa. Assim, ela reproduz e reforça os padrões de exclusão. Sob esse prisma, criam-se empecilhos para que o/a estudante não ultrapasse a fronteira de gênero, de modo a não colocar em risco a norma heterossexual.

Em tempos mais recentes, percebemos que, devido a uma mudança significativa no comportamento social, a escola é perpassada de um lado pelas pressões de influências mais conservadoras sobre essas questões, e de outro lado em meio aos movimentos e políticas de reconhecimento da diversidade sexual. Esse último compreende as ações de grupos militantes, que requisitaram direitos e lutaram contra o preconceito que até então era pouco conhecido, a homofobia.

Para exemplificar essa problemática atualmente, pode ser citado o modo como os temas gênero e sexualidade têm sido tratado no atual processo de construção da BNCC no

Brasil, na qual foi aprovada a supressão dos referidos temas, contemplando apenas as discussões sobre os direitos humanos e a discriminação para serem trabalhados nas redes de ensino.

Levando em conta a censura imposta aos termos mencionados, destacamos a omissão do MEC frente ao desafio de regulamentar ações concretas de combate às discriminações. Trata-se, pois, da não valorização da educação para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Logo, desvelam-se atitudes de não reconhecimento e não aceitação de pessoas homossexuais ou trans no ambiente escolar.

O início de tais retaliações se deu no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2015, quando o deputado Izalci Lucas (PSDB-DF)²⁰ solicita ao MEC esclarecimentos sobre o que se caracteriza com “manutenção da ideologia de gênero como diretriz obrigatória para o PNE”, contrariamente ao que teria sido determinado pela apreciação do Congresso Nacional. Os seguintes trechos seriam, de acordo com o deputado, inaceitáveis e característicos do que se define como “ideologia de gênero”:

- Inciso III do artigo 2º, que define como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.
- Estratégia 3.12 da Meta 3, que coloca como objetivo “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2012).

Esse duelo tensiona o que movimentos sociais denunciaram acerca dos limites de cidadania que estes viviam. Conforme mencionamos anteriormente, os movimentos feministas, LGBT, antirracistas foram responsáveis pela inclusão, na agenda política, do entendimento dos preconceitos e arranjos sociais discriminatórios²¹, mesmo quando a lei determinava que os indivíduos eram cidadãos/ãs iguais independentes do sexo, da sexualidade e do pertencimento racial.

A sexualidade normativa esteve sempre, ao longo da história, impondo o silêncio e o controle das sexualidades desviantes (homossexual e bissexual). Não obstante uma maior

²⁰ BIROLI, Flávia. O que está por trás do boicote religioso à “ideologia de gênero”. **Revista Fórum**, 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/o-que-esta-por-tras-do-boicote-religioso-a-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

²¹ Conforme explicita Simões (2005, p.13), “Grupos de militâncias vieram à luz, no Brasil, no final dos anos de 1970, no embalo do grande movimento de oposição à ditadura militar, trazendo à cena pública o anseio de que a homossexualidade, como toda forma de amor e desejo, pudesse ser vivida e exaltada sem restrições. Na década seguinte, essa disposição ativista definiu, e a chama libertária que a tinha inspirado ameaçava aniquilar-se de vez em meio ao rastro de intolerância, violência e morte deixado pela epidemia de HIV/AIDS”.

visibilidade da homossexualidade e da transexualidade e alguma ampliação do respeito à diversidade sexual, estamos longe de podermos falar em inclusão de sujeitos LGBT. Segundo Macedo (2017), a BNCC tem sido reduzida a um conjunto de conteúdos a ser ensinado, negligenciando o pensamento crítico dos/as estudantes e a abordagem de assuntos complexos, como gênero e sexualidade, que permeiam a realidade brasileira. Para a autora, o currículo acaba materializando e reproduzindo as relações hierárquicas de gênero.

Os estereótipos de gênero, que reproduzem as hierarquias, acabam sendo transmitidos e naturalizados nos próprios processos de formação desenvolvidos no espaço escolar. Tanto na sociedade em geral quanto na internet e na escola, deparamo-nos com posicionamentos preconceituosos e uma concepção e defesa da família conservadora de uma base fundamentada na teologia.

Notamos, assim, que a ausência da questão do gênero no contexto de elaboração da BNCC e a pouca relevância da discussão sobre a discriminação em relação à homossexualidade e à transexualidade nesse contexto evidenciam uma “nova” tentativa de emudecer o discurso crítico acerca dos efeitos produzidos pela lógica heteronormativa e pela “velha” proposta de padronização de comportamentos no espaço escolar. Muito se faz porque “as marcas da diferença são inscritas e reescritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiterados por variadas práticas sociais e pedagogias culturais” (LOURO, 2008, p. 22).

Verificamos que os sentidos expressos pelo currículo e seus efeitos de poder instituem subjetividades profissionais e sociais. Nesse sentido, os elementos de significação curricular incidem sobre a dimensão da cultura e da linguagem. Dessa forma, entendemos que a presença do tema gênero na BNCC possibilitaria o desenvolvimento de ações pedagógicas a fim de se evitar ou reduzir as práticas de homofobia e a transfobia nas escolas. Essas ações, em muitos casos, têm resultado no abandono dos estudos por esses/as estudantes, pois, segundo Junqueira (2013, p. 51-56),

A homofobia nas escolas afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre os estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, DSTs, aids, etc.).

Ao não atermos a essas situações nas quais o/a estudante fica à mercê de comentários preconceituosos, o/a professor/a abre espaço para a homofobia, e torna o/a adolescente uma pessoa fechada, introspectiva, com pouca evolução educacional. Nesse caso, “[...] a geografia

escolar como um conjunto de estudos dos conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, recursos e materiais didáticos, pautados no âmbito da ciência geográfica” (RATTS, 2018, p.115-116), pode também contribuir para um importante elemento de formação humana e promotor de transformação social. Mudar a realidade nas aulas de geografia requer modificações estruturais, partindo do/a professor/a sair do discurso com poucas concepções de visões de mundo, em que muitas vezes não compreende a realidade vivida pelos/as estudantes.

Não se trata de uma tarefa simples, mas, sim, desafiadora. Professores/as e a escola em sua complexidade devem se comprometer com a busca de construir um ensino pautado pelo e para o/a cidadão/ã. O papel da escola é abrir o leque de possibilidades para trabalhar seus temas na escola, ao provocar no/a estudante o despertar em conhecer a sua realidade e compreender o seu lugar no mundo e na teia em que está envolvido/a, diante da diversidade de sujeitos que a compõem, cada um com suas particularidades, seja racial, de gênero, de sexualidade ou outras.

São práticas do dia a dia da escola, onde o/a professor/a, que tem o conhecimento dos métodos de ensino e dos métodos científicos, viabiliza problematizar os temas de gênero e sexualidade e trazer recursos diversificados para as aulas de geografia que despertem o interesse dos/as estudantes. Os/as professores/as podem ter em mente que a percepção espacial de cada sujeito ou sociedade é resultado, segundo Castrogiovanni (2000), das relações afetivas e de referências socioculturais. Nesse sentido, de acordo com o autor, para dar conta dessa proposição, o/a professor/a deve lidar com as representações da vida dos/as estudantes, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem se distanciar, em demasia, do formalismo teórico da ciência.

Subsidiados por essas inferências, buscamos em Silva (2007) aguçar a percepção de que é possível apreender que o ensino de geografia não equivale à conciliação, à identificação do sujeito às forças sociais. Na verdade, o estudo da geografia implica em compreender a dinâmica social como parte das mudanças que constroem e reconstroem o espaço geográfico. Nesses parâmetros, devemos atentar para um projeto educativo de geografia com foco na humanização, que também exponha as contradições da sociedade, a fim de favorecer posicionamentos e tomadas de consciência.

Segundo Cavalcanti (2008), o trabalho da educação geográfica favorece aos/às estudantes condições de estabelecer relações entre a sua realidade, ou seja, o seu cotidiano e a teoria estudada em sala de aula por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico, que se faz

[...] importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. A materialização dessas práticas que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai-se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações (CAVALCANTI, 2008, p. 36).

Tratar o aspecto das práticas sociais torna-se relevante tanto no sentido de buscar questões pertinentes ao desenvolvimento do ensino de geografia na mediação do/a professor/a quanto ao considerar o/a estudante como um sujeito permeado pelas mudanças de séculos passados que ainda permeiam o tempo atual, como é o caso da sexualidade. Faz-se, nesse exemplo, a inquietação de reconhecer as transformações na concepção sobre sexualidade hoje em dia.

Mais do que tentar solucionar os problemas existentes nas aulas de geografia e/ou no espaço escolar, o objetivo da educação geográfica perpassa a reflexão sobre possibilidades de construção de outro olhar sobre a escola e a diversidade sexual e de gênero. Nessa busca, o ensino pode ser mobilizado a partir da realidade social do/a estudante e o/a professor/a tem a tarefa de fazer articulação dessa vivência com os conhecimentos científicos. Para Ratts (2018), incluir as questões de gênero e sexualidade colaboram para trazer (em primeiro momento) acréscimos ao aspecto da criticidade no ensino de geografia.

A insistente ausência acerca da temática da sexualidade no ensino de geografia (JUNCKES; SILVA, 2009) leva a pensarmos sobre a correlação entre justiça social, escola e temas da diversidade sexual. Garrido-Pereira (2005), ao escrever sobre a relação do espaço escolar com a sociedade e a formação de cidadania, reconhece a diversidade e a diferença como meios para entender o espaço educacional, que é composto por múltiplos sujeitos, com suas particularidades e paridades, podendo ser étnica, racial, de gênero e/ou sexual. Porém, se há dilemas sobre essa questão, também são encontrados avanços. Cavalcanti (2010, p.12) destaca a escola como local do múltiplo, da diversidade e da diferença:

[...] deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização semelhantes às que ocorrem na sociedade, em espaços como a rua, os equipamentos públicos de lazer, de compras, os espaços religiosos, etc. A sociedade, sobretudo em áreas urbanas, vive a experiência do múltiplo, da diferença, da diversidade. Essa diversidade, sintetizada ou expressa na cultura dos sujeitos - alunos e professores - também se expressa na escola, manifestando-se na experiência de aprendizagem diversificada. Assim, não há como impor unilateralmente uma ordem à realidade vivida pelos alunos da escola: expressam na escola a ordem vivida na sociedade, na cidade.

É importante apreender que o conhecimento geográfico, assim como outros, não é neutro, mas se articula com o contexto social vivido, ultrapassando reflexos da reprodução, que conferem conteúdos acríticos. Carece, pois, (re)pensarmos em que condições os saberes sobre gênero e sexualidade podem admitir que as gerações futuras instituem transformações significativas a partir deles. Para tanto, importa a indagação: “[...] como lidar com as situações colocadas, cada vez mais fortemente, nas escolas e nas salas de aula, pela presença de alunas e alunos que assumem diferentes orientações sexuais e diferentes identificações de gênero” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 36).

A tentativa de elaborarmos uma resposta para essa indagação perpassa o entendimento de que sua abordagem na escola e no ensino de geografia não se limita à transmissão de informações sobre gênero e sexualidade. Trata-se de, a partir da geografia, num processo histórico e dialético, promover práticas espaciais que concebam as diferenças e valorizem os discursos que questionam e enfrentam as normas de gênero e todas as possibilidades de controle dos corpos nas instituições sociais.

Com esse entendimento, substituímos a busca por garantias racionais e metodológicas pela responsabilidade em relação à formação humana para o respeito à construção da identidade de gênero fora dos domínios da radicalidade presentificada no discurso heteronormativo. Portanto, faz-se indispensável pensarmos sobre a maneira como se ensina e a construção de sentidos dados aos conteúdos geográficos e sua apreensão no cotidiano da vida dos/as estudantes. Nesse sentido, consideramos que os conteúdos geográficos existem dentro de um contexto e retratam uma realidade plural.

Na espera de que possamos orientar e estimular uma prática pedagógica em sintonia com os estudantes, que se entrecruzam e se entrelaçam numa construção histórica, cultural, pedagógica, social, econômica, identitária e subjetiva, para pensar como a geografia pode colaborar para a iniciação de uma formação não discriminatória, no terceiro capítulo, problematizamos o esvaziamento do debate desses temas na formação de professores/as de geografia.

3 CONCEPÇÕES DO CONHECIMENTO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: BASE TEÓRICA E ABORDAGENS DO TEMA NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir das entrevistas concedidas pelos professores/as da educação básica, nível médio, em Goiânia, Goiás, foi possível, mediante a problemática da pesquisa, compreender como eles/as abordam ou evitam as temáticas de gênero e sexualidade em suas aulas de Geografia. Portanto, ao visar possíveis relações de gênero e sexualidade com os conteúdos escolares de Geografia, nosso objetivo se volta a contribuir para o avanço dessa ciência ao trazermos um aspecto social presente no espaço escolar que, frequentemente, é alvo de preconceito e discriminação.

3.1 CONHECIMENTO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este item trata das duas primeiras perguntas feitas aos/as professores/as participantes da pesquisa, cujo objetivo foi analisar o conhecimento sobre as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2012 e a participação deles/as em algum curso ou atividade de implementação dessas orientações.

As discussões sistematizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas pelo MEC/CNE no ano de 2012, são direcionadas aos sentidos atribuídos à prática docente do/a professor/a na educação básica, caracterizando o nível médio. Conforme o Art. 2º desta resolução, as DCNEM estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse documento, a orientação reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as “políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio” (BRASIL, 2012, p.1).

Dessa forma, buscamos, na referida resolução, as menções sobre as observações para a organização curricular atender ao objeto de estudo desta pesquisa: gênero e sexualidade.

Um dos primeiros apontamentos sobre as possíveis abordagens de gênero e sexualidade no ensino médio, na resolução aqui analisada, é encontrado no Art. 4º, inciso III, quando começa a tratar do referencial legal e conceitual. Esse inciso coloca como estrutura a ser considerada na construção dos projetos político-pedagógicos “o aprimoramento do

educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2012, p. 2).

Percebemos, nessa primeira consideração, que a escola pode propiciar conteúdos e atividades que tenham, em sua fundamentação, princípios que possibilitem ao/à estudante respeitar seus pares, normativa pautada sob a ótica da ética e dos subsídios críticos que favorecem o seu aprimoramento. Assim, o/a estudante terá formas para articular pontos de vista diferentes e construir a sua visão sem indiferenças pessoais com o outro.

Ao considerarmos que essa formação tem como um de seus objetivos pensar o/a estudante como pessoa humana, evidenciamos a forte relação, exposta no artigo subsequente, Art. 5º, inciso III, entre educação e direitos humanos, sendo referência de princípio nacional norteador das instituições escolares e dos trabalhos que nelas venham a se concretizar. Para expor de que forma o ensino médio deve se basear, o inciso VII traz a seguinte formativa:

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; (BRASIL, 2012, p. 2).

Integra-se, a esse inciso, o destaque para que todas as formas de oferta e organização do ensino médio no Brasil possam reconhecer e aceitar a diversidade e a realidade em que estão inseridos/as os/as estudantes. Esse destaque, inicialmente, trazia a palavra diversidade como a ausência de referência ao gênero, à sexualidade, à raça e etnia, à classe, à religião, etc., podendo ser inferido como uma pretensão de orientar os/as professores/as para que se preparassem para lidar com a “diversidade” encontrada na escola, o que inclui, entre outras, as que mencionamos acima.

O marco legal demonstra reconhecer que o processo de ensino precisa se preocupar em inserir a produção de expressões, símbolos, representações e significados que tragam diferenciações encontradas na sociedade e na própria escola para a sala de aula. Todavia, reforçamos que essa prática não poderá ocorrer somente de forma ilustrativa.

Fundamentadas na Educação em Direitos Humanos (Decreto n.º 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH), as DCNEM trazem, em seu texto, diversos momentos nos quais ressalta tal posicionamento. No Art. 15, ao tratar do Projeto Político-Pedagógico (PPP), consideram que as unidades escolares que ofertam o ensino médio são capazes de considerar os/as estudantes e os/as professores/as como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade.

Com base nessa normativa, o Art. 16 evidencia particularidades necessárias a serem estabelecidas nos PPP e nos sistemas de ensino.

Dentre as recomendações, destacamos os incisos que fazem referência a proposições de considerar a formação integral dos/as estudantes sobre gênero e sexualidade, sendo eles:

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; (BRASIL, 2012, p. 7).

Considerando que professores/as formados nas IES serão possivelmente responsáveis por lecionar geografia no ensino médio em escolas públicas e particulares, para que esses/as possam executar e planejar as orientações previstas nos PPP, de acordo com as recomendações acima das DCNEM, eles/as precisam estar capacitados a compreender as questões de gênero e sexualidade e demais destacadas. Não somente ter a compreensão do que se trata, é preciso ter o conhecimento desse documento e de suas definições com o tom de uma diretriz orientadora que norteará a ação no interior das escolas.

Com o conhecimento desse documento, os/as professores/as formados/as de professores/as podem subsidiar a discussão em relação às questões de gênero e diversidade sexual com os futuros/as professores/as da educação básica. Nesse exercício, pode surgir um caminho a ser seguido. Ou mesmo um conjunto de pressupostos que orientará esse caminho a ser percorrido. O mais relevante é que será apresentado, discutido e construído um conjunto de reflexões fundamentais que problematize as verdades consolidadas sobre gênero e sexualidade.

A inclusão desses temas e conteúdos nos cursos de formação de professores/as tende a implementar na prática do/a futuro/a professor/a uma atuação que concilie ao que é previsto nas DCNEM. Retratada no texto do Art. 17, inciso II, a promoção de alternativas da organização institucional deverá possibilitar a participação da comunidade por meio de um trabalho pedagógico que possibilite “ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência” (BRASIL, 2012, p. 8).

Essa prática docente é necessária se fazer presente tanto em atividades do/a professor/a, que incluem a comunidade, quanto em sua atuação em sala de aula, seja ao

trabalhar os conteúdos de sua disciplina ou mesmo quando presenciar situações em que haja abordagens preconceituosas, discriminatórias ou atos de violência. A intervenção desse/a professor/a precisa, necessariamente, estar pautada em seus estudos e conhecimentos advindos de sua formação, seja ela a inicial, ou a que foi procurada devido a anseios próprios em conhecer melhor a temática. Entretanto, ressaltamos que a formação inicial necessita trazer para seu campo formativo esses temas, pensando formar um profissional com potencial de diminuir as ações de machistas, de sexistas e de LGBTfóbicas presentes na escola e, conseqüentemente, fora dela.

Essas ações resultantes da apresentação de um conjunto de textos que aborda temas como gênero, sexualidade, homofobia²² e educação sexual buscam esclarecer dúvidas, marcos legais na educação, discutir concepções de currículo e mostrar possíveis articulações entre o componente curricular e esses temas. Trabalhos acadêmicos como dissertações e teses, conforme expostos nos quadros 2 e 3 do tópico acima, também podem ser utilizados para fomentar tais discussões e propostas. Isso porque, de acordo com o inciso III do Art. 17, deve-se, nos sistemas de ensino médio,

[...] fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes (BRASIL, 2012, p. 8).

A inserção da temática de gênero e sexualidade em níveis educacionais, como o médio na educação básica, servirá como fundamento para a renovação e aprimoramento das práticas docentes. Considerando as pesquisas atuais que apontam para essa necessidade de inserção de gênero e sexualidade em todos os níveis da educação, a formação inicial e continuada, no ensino superior, precisa se atualizar e ampliar a discussão realizada em seus cursos de formação. Conforme é indicado no Art. 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, espera-se:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

²² Tomamos como definição para o termo homofobia o que Borrillo (2010) considerou ser entendido, de forma resumida, como um conjunto de atitudes negativas sobre comportamentos percebidos como desvios da ordem e dos papéis clássicos de gênero. Nas atitudes homofóbicas, encontra-se a intencionalidade da manutenção das fronteiras sexuais (hétero/ homo) e de gênero (masculino/feminino) (BORRILLO, 2010, p. 18).

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 8).

Contemplar as questões que envolvem gênero e sexualidade, desde o currículo até o sujeito com que estes/as professores/as irão trabalhar, é uma inquietação para se pensar estratégias de ensino na formação que reverbera em ações de todos/as educadores e gestores/as da educação básica. No Art. 5, inciso VIII, está previsto que se consolide a “educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6).

A formação inicial e continuada tem como um de seus princípios contribuir para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais. Conforme o documento, nos cursos de formação é básico que se trabalhe

[...] nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

Nessa perspectiva, a base para a prática pedagógica que poderá servir como agente transformadora ou reforçadora das desigualdades da sociedade está sob a responsabilidade da formação inicial docente. Destarte, os cursos de licenciaturas ocupam importante papel, pois oferecem orientações pedagógicas sobre o trabalho docente. É necessário, portanto, que esses cursos tenham, conforme as DCN para formação inicial superior, o tratamento das temáticas de gênero e sexualidade.

Entendemos que formar profissionais da educação com qualidade é um desafio. Quanto à formação do/a professor/a de geografia, Callai (2013) nos informa que esta se modifica profundamente de acordo com a visão adotada pela IES. Conforme o levantamento feito pela autora, quando procurou analisar a formação do/a profissional do/a professor/a de geografia, a formação pedagógica faz parte de todo curso de licenciatura em geografia, porém, nas disciplinas específicas da ciência geográfica, essa preocupação pedagógica varia muito.

Esse dado se faz pertinente na medida em que percebemos que, de toda uma estrutura de formação, com disciplinas específicas da área de formação, apenas as disciplinas ligadas às questões educacionais têm uma preocupação mínima em dialogar com os professores em formação sobre temáticas como direitos humanos, cidadania, diversidade, gênero, entre outras. Nesse sentido, consideramos que o/a professor/a conheça mais do que a matéria em si, que ele/a saiba estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus/as estudantes, que variará em cada contexto.

Como ressalta Cavalcanti (2012), ao ter seu posicionamento frente à ciência e quanto ao seu papel como educador/a, o/a professor/a poderá articular a prática com a teoria e então definir o que ensinar, para quem e como. Ele/a precisa tomar posição sobre as finalidades de ser professor/a e do ensino de geografia em seu trabalho. Entretanto, esses pressupostos precisam estar em consonância com a formação inicial, pois, como expõem Gatti et al (2011, p. 259):

É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas ao objetivo precípuo – formar professores para a educação básica – com uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil.

Nos tempos atuais, tanto a sociedade quanto a legislação vigente exigem dos cursos de formação docente, além do conhecimento técnico da área de formação, saberes pedagógicos que precisam estar articulados e contemplem saberes e práticas voltadas para a diversidade e empoderamento dos grupos inferiorizados, como as mulheres, negros/as, homossexuais, pessoas trans, entre outros. Sob esse prisma, o ensino de geografia ocupa papel fundamental por viabilizar a efetivação da cidadania, ao permitir a ampliação dos debates acerca dos direitos fundamentais do sujeito como ser humano, a partir do respeito às diferenças, sejam elas de sexualidade, étnica, racial, cultural, de gênero ou de crenças religiosas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior preveem essa inclusão no currículo dos cursos de licenciatura com caráter obrigatório. Em conformidade com as palavras de Gatti et al (2011, p. 86) sobre a importância ímpar da formação inicial, essa obrigatoriedade se dá porque é nesse estágio “que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”.

Tendo essas referências nos currículos de licenciatura para a formação inicial de professores/as, os/as graduandos/as terão conhecimentos acerca do reconhecimento do sujeito como ser humano. Portanto, eles partirão do princípio da dignidade humana e do respeito à diversidade, possibilitando que esses conhecimentos embasem sua prática na escola. Esse posicionamento dos/as professores/as deixa-nos esperançosos quanto a um futuro (espera-se que próximo) em que a igualdade garantida em lei seja efetivada na prática.

Destacando quais seriam os conhecimentos acerca das diretrizes que tratam sobre gênero e sexualidade, daremos prosseguimento à investigação sobre o que nossos/as entrevistados têm de conhecimento das referidas formativas. Ao serem questionados sobre esses documentos, obtivemos, conforme quadro abaixo, as seguintes respostas:

Quadro 4

Conhecimento das diretrizes sobre gênero e sexualidade

Pergunta 1	Você conhece as diretrizes curriculares elaboradas pelo MEC que apontam a necessidade de se trabalhar gênero e sexualidade na escola?
P1:	<i>“Não. Não conheço”.</i>
P2:	<i>“Sinceramente, nunca vi, a respeito de gênero e sexualidade. Em nenhum documento durante a minha formação, nem na escola. Na escola, só quando vem alguma pessoa de fora. Mas, na escola nunca. Nossa, mas é sério. Nunca li nem um texto, nem um documento falando do tema. É para ficar chateada”.</i>
P3:	<i>“Conheço. Tenho conhecimento dessas diretrizes. Embora, nós sabemos que a realidade, não colabora para que essas diretrizes sejam implementadas, no contexto escolar. Mas, eu tenho conhecimento, sim”.</i>
P4:	<i>“O meu conhecimento está superficial por causa dessa mudança, depois dessa nova mudança eu não parei para rever essa questão curricular. Até onde eu sei é que é um tema de interdisciplinaridade, que a vertente que ele fala são de temas transversais, ai até onde mais o menos eu trabalho são os temas transversais mesmo”.</i>

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Nossas análises indicam que apenas P3 tem conhecimento dessas indicações, e que nenhum/a participante se envolveu em curso ou atividade direcionada à implementação dessas diretrizes.

P2 nos informa que, na escola onde trabalha, é costume ter palestrante que trata de temas diversos para conscientização dos estudantes. No entanto, afirma que “mesmo com a presença de palestrantes externos à escola, o tema de gênero e sexualidade não tem aparecido na escola”. E uma das responsabilidades da instituição é a elaboração de um plano da escola²³,

²³ Conforme Libâneo (1994, p. 230): “O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa”. De acordo com a definição do autor, esse documento é o que irá guiar as orientações para construção do planejamento do processo de ensino. Com efeito, é por meio do plano da escola que se desenvolverá propósitos educacionais confluídos numa tarefa comum.

que tem como meta principal envolver a unidade escolar com ações que convergem para resultado em comum a todos e todas que fazem parte dela.

Esta realidade, especialmente em relação ao conhecimento sobre as orientações de incluir gênero e sexualidade na prática docente, denota como a formação inicial e continuada de professores pouco tem abordado os documentos que dão suporte legal ao/a professor/a para trabalhar esses temas em sala de aula.

Avançando neste contexto, questionamos se os participantes já tiveram a oportunidade ou o interesse de buscar alguma atividade formativa após a graduação. O objetivo deste questionamento foi levantar a discussão e as possibilidades de se efetivar as diretrizes sobre gênero e sexualidade, no contexto formativo dos participantes, em cursos de formação continuada. Portanto, o Quadro 5 nos apresenta os fragmentos analisados:

Quadro 5

Participação em algum curso ou atividade direcionada à implementação das diretrizes sobre gênero e sexualidade

Pergunta 2	Você participou de algum curso ou atividade direcionada à implementação dessa diretriz no cotidiano escolar?
	P1: <i>“Eu tive formações gerais que abordaram, também, essa questão. Mas nunca fiz um curso específico que contemplasse essa execução ou a implementação dessas diretrizes. Tanto é que, lendo, eu não tenho conhecimento dessas diretrizes relacionadas a gênero.”</i>
	P2: <i>“Na escola, não. Só, na universidade em algumas palestras. Mas, nunca na escola. Na palestra tinha discussão de gênero. No mais, eu não me lembro”.</i>
	P3: <i>“Não!”.</i>
	P4: <i>“Assim, em nenhuma instituição que eu trabalhei, até hoje, teve tipo um projeto pra abordar gênero. Geralmente os colégios que eu trabalhei ou trabalhava com religião, ou trabalhava a questão da “afrodescendência”, mas trabalhar tema sexualidade específico... até hoje não trabalhei com nenhuma escola que desse essa visão”.</i>

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Quando P1 nos afirma “não ter conhecimento da legislação que trata da educação e do ensino de componentes curriculares relacionados às questões de gênero e sexualidade”, isso nos remete a pensar nas lacunas dos cursos de formação em contemplar as abordagens de gênero e sexualidade. Para isso, o/a professor/a precisa ter formação e condições para trabalhar com os/as estudantes o respeito à diversidade sexual, contribuindo para evitar a propagação do preconceito e da discriminação sexual.

Na ausência desse objetivo, a prática do/a professor/a sem o conhecimento das diretrizes curriculares que tratam sobre gênero e sexualidade no ensino poderá ser pautada sem a devida percepção e análise das relações dos sujeitos homossexuais e pessoas trans com os espaços. Isto confirma o posicionamento de P4, que afirmou “ter um conhecimento superficial sobre os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN)”. O professor ainda complementa que “diante das atuais mudanças, com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não estava ciente de como gênero e sexualidade estavam sendo propostos para a matriz curricular de Geografia”.

Essas constatações são relevantes no sentido de buscar melhorias no campo formativo dos/as professores/as que atuarão na escola básica. Tais observações são importantes para identificarmos quais as possíveis proximidades de inserção desses temas no curso de geografia e as inter-relações entre os sujeitos históricos, sociais e culturais que podem se fazer presentes na formação docente, pontuadas nas DCN para formação inicial no ensino superior.

Atualmente, presenciamos a ampla discussão em relação à inserção das competências no currículo de geografia para o ensino médio. Entretanto, pouco se tem visto problematizar de que maneira as questões de gênero e sexualidade estão sendo pontuadas nessas análises da BNCC. Esta é um documento de abrangência nacional, que tomará parte das discussões nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as como referência para sua atuação na educação básica, mas que não tem tido uma análise integrada no tocante à referida temática.

Conforme informações sobre a BNCC (2017) disponibilizadas em *site* próprio, o documento servirá como fundamento para a renovação e o aprimoramento da educação básica em todo o país. Além disso, o documento servirá como referência de estratégia para as ações de todos/as educadores e gestores/as de educação. Neste trabalho, informamos como tem sido o tratamento de gênero e sexualidade na construção desse currículo de orientação nacional. Ligados a interesses políticos da denominada bancada religiosa do Congresso Nacional, esses temas foram suprimidos do documento com argumentos de que se estaria implantando nas escolas a “ideologia de gênero”, termo esclarecido no capítulo anterior.

Destacamos a importância dessa discussão para que possamos pensar como incluir, na formação inicial, o tratamento da temática. Esse posicionamento se pauta na hipótese de que os/as futuros/as licenciados/das, que possivelmente não têm em sua formação inicial conhecimento desses temas, podem ser levados/as a uma prática pedagógica não refletida quanto às questões de gênero e sexualidade, o que pode contribuir para reforçar os estereótipos e desigualdades no âmbito escolar.

Ressaltamos que as discussões de gênero e sexualidade podem ser contempladas em diversas situações de aprendizagem durante a formação inicial de professores/as. Esse fato não nos permite afirmar que os cursos, ao não apresentarem em seu currículo a temática de gênero e sexualidade, necessariamente não a discuta. Da mesma forma, não possibilita dizer que os/as futuros/as professores/as não têm conhecimento sobre a temática, uma vez que essa está amplamente divulgada pela mídia e atualmente pode ser discutida em cursos, palestras,

entre outros. Entretanto, chamamos a atenção para a necessidade de que sejam discutidos esses temas relacionados à ciência geográfica e ao ensino de geografia, possibilitando aos/as professores/as uma maior compreensão das questões que os envolvem.

Observamos que há uma tendência dos documentos mais recentes para a formação inicial de professor/a e para o ensino médio em inserir a temática em suas orientações. Entretanto, a existência de argumentos contrários na construção da BNCC nos cogita uma possível justificativa para além de parlamentares que fomentam esse posicionamento: a baixa produção acadêmica sobre as temáticas de gênero e sexualidade se reflete na construção desses documentos, uma vez que elas são baseadas em pesquisas da área.

Com relação a esse baixo quantitativo, as ementas dos documentos e, conseqüentemente, dos cursos poderão não apresentar, em seus currículos, a temática de gênero e sexualidade, pois a defesa dessa implementação ainda se restringe a grupos isolados. Acreditamos, dessa forma, que são necessárias novas pesquisas na área de educação científica, de geografia e entre elas (ensino de geografia) sobre gênero e sexualidade, para que a consolide como uma temática a ser implementada sem qualquer ambigüidade nos currículos da educação básica e superior.

Também é pertinente o desenvolvimento de materiais e estratégias didático-pedagógicos que proporcione a inserção dessa temática na formação inicial, e formação continuada, para que professores/as possam ser sensibilizados/as quanto à temática. Com a construção desses recursos didáticos, os/as professores/as poderão refletir e agir em sua prática docente de modo que proporcionem um ensino de geografia equânime em relação a gênero e sexualidade.

3.2 ENTENDIMENTO(S) DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE E ABORDAGENS DOS TEMAS NA ESCOLA

No diálogo com os/as professores/as, buscamos não apenas questionar o que tiveram de aprendizagem formal no período da graduação ou da pós-graduação. Assim, procuramos saber qual era o entendimento do/a participante sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Essa reflexão levanta a relevância do tema quanto à relação entre a formação inicial, o ensino de geografia e os/as jovens e adolescentes escolares em uma proposta de exercício efetivo da cidadania.

Ao conceber essa proposta como centro das preocupações quanto à formação desses/as jovens e adolescentes, nossa investigação ganha importância para que se possa ampliar a

compreensão dessa relação. A seguir, serão delineadas as respostas dos/as professores/as formuladas sobre seu entendimento sobre gênero e sexualidade.

Quadro 6

Compreensão de gênero e sexualidade

Pergunta 3 O que você entende por gênero e sexualidade?

P1: “Gênero, Gênero. Eu entendo que seria a nomenclatura que nós utilizávamos antes para denominar o que era sexo. **Gênero é um conceito, muito mais amplo que apenas a designação sexual. É uma condição. Eh! (Pausa). Um estado que as pessoas podem se encaixar. Não contempla mais aquela dualidade tão extremada do feminino e do masculino.** Para mim, gênero é um conceito que **ele parte do real. Que a pessoa tem mesmo assim, dentro da ideia que é gênero, variações que não estão apenas só, nestes dois polos né. Tem pessoas que não se identificam com nenhum dos dois polos de gênero ou que se identificam com os dois polos de gênero. Então, é um conceito mais cultural. É um conceito psicológico. Mas, individual, e ao mesmo tempo, pode ser coletivo também. Eu acho que é um conceito muito mais amplo do que o conceito que nasce com as pessoas. É um conceito muito mais amplo. Nós tínhamos que dizer quem nasce com órgão sexual masculino é o homem. Alguém que nasce com órgão feminino é uma mulher. E quando é hermafrodita, depende. Onde foi cortado. Para saber o gênero da pessoa. Agora, sexualidade é um conceito, muito mais amplo. Ele não tem a ver apenas com relações sexuais. Tem haver, com o seu autoconhecimento de gênero.** Com o conhecimento de gênero dos outros. Do seu conhecimento, com relação ao seu próprio corpo. Eh! Desde criança. A gente pode falar de sexualidade desde criança. Desde que a criança nasce. Porque ela quer conhecer o seu corpo. Porque ela toca o seu corpo. Conhece, o seu corpo. Nisso, ela vai entender que em determinadas áreas ela vai ter determinadas sensações. A maneira com a sexualidade. A maneira como uma pessoa convive com a outra, também pode falar a respeito da sua sexualidade. Mesmo que não tenha nada a ver com os órgãos sexuais. Tem a ver apenas com a relação, que não é, a relação, só sexual. Pode ser uma relação afetiva que também é abrangida pelo conceito de sexualidade. É um outro conceito, mais amplo. Seria um conceito mais correto, justamente porque abarca a diversidade que são as pessoas. Eu acho que é isso! Elaborei aqui. Tá? Não li nada a respeito, não”.

P2: “O gênero, está relacionado ao que você vê, por exemplo, ao corpo, a identificação que a gente tem com o nosso corpo. E a sexualidade está ligada ao corpo que a gente é atraído, seria isso mais ou menos. (Risos)”.

P3: “Gênero, é! Na minha concepção, seria a condição biológica do indivíduo masculino e feminino. E sexualidade se refere a opção sexual que ele escolhe, aí, no decorrer da sua vivência”.

P4: “O, eu vou dar algumas explicações aqui talvez até rasas, nessa situação porque é assim ... Questão de gênero essa situação específica, algumas coisas do que falam por aí, e estudam por aí eu tenho que aprofundar mais, porque até onde que eu entendo eu não consigo ainda visualizar essa digamos assim, não é crítica, mas não vejo motivo pra dar esse falatório todo referente a questão de gênero. Eu acho que tem que ser bem mais trabalhado na sociedade, colocando a questão de gênero realmente no dia a dia da sociedade. Primeiro pra sociedade entender o que é o gênero, a questão de gênero, dessa possível escolha... essa possível liberdade vamos dizer assim que a pessoa tem de escolher a sua orientação sexual. Eu vejo que, por exemplo, aqui em Goiânia a sociedade ainda tá muito crua, com pensamento muito cru na questão de gênero ainda. Na questão da sexualidade, tem algumas vertentes que a gente pode pegar, a vertente que eu levo mais em consideração é a: liberdade de escolha e a liberdade de expressão. A ‘pessoa’ ela conhece seu corpo, ela conhece a sua representação naquele mundo onde ela vive aqui, no nosso caso aqui da geografia, no espaço onde ela está inserida ela tem a opção de escolher essa digamos sexualidade. É muito pragmático e raso pensar que sexualidade é aquela que a gente nasce, que é realmente essa né tendo essa situação. Biologicamente falando tem alguns estudos científicos que dizem que é possível nascer do sexo x ou y e com o passar do tempo desenvolver genes e tá... que de esse pensamento contrário, então eu vou mais por esse lado que a sexualidade acaba sendo uma opção e acaba batendo lá na frente a questão do gênero, a escolha do gênero referente a essa possível escolha é contraditório você pensar que um homem... vamos colocar assim: nascido no sexo masculino use um banheiro feminino, do mesmo jeito que do lado contrário tem, tá muito preso. Eu vejo que a sociedade precisa desse preparo pra entender primeiro o que é gênero, pra entender a sexualidade nesse gênero aí a gente vê o que que vai dar no futuro”.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

As análises que seguem procuram elucidar os saberes presentes nos discursos dos professores sobre seu conhecimento das temáticas de gênero e sexualidade, de modo a aproximá-los do nosso referencial teórico, respeitando, contudo, as particularidades e conhecimentos individuais. Segundo os conteúdos das respostas dos entrevistados e o que esclarece Santos (1999), podemos concluir que elas mostram o atual momento em que vivemos, com forças antagônicas e um mosaico dos discursos.

Algumas respostas tentam conciliar a dimensão do ser mulher com a de ser homem e a identidade de gênero. Esse posicionamento, embora raso no caso de P2, é considerado um avanço frente a uma concepção biologizante sobre a identidade de gênero que P3 e P4 evidenciam em suas falas, aspecto que nos parece indicar uma dificuldade em descolar as identidades de gênero de uma identidade biológica pré-formada. Ou seja, as concepções biológica e cultural são reconhecidas (P4), mas estas se sobrepõem, consolidando ou modificando uma identidade binária e excludente pautada pela diferenciação biologizante dos sexos.

Em linhas gerais, mostraram-se, em primeira análise, positivos quanto ao respeito às identidades sexuais e de gênero. No entanto, mesmo ao ter o conhecimento das diretrizes curriculares sobre as relações de gênero e sexualidade no ensino, como é o caso de P3, afirmado na primeira pergunta do questionário, este utiliza um termo que se tornou impróprio para se tratar de sexualidade.

Ao mencionar na fala “opção sexual”, ao invés de orientação sexual ou mesmo sexualidade, por entender que orientação talvez também não seja a melhor forma para se pensar esse tema, isso nos emite um alerta sobre o posicionamento do/a professor/a. Ao realizar a leitura das diretrizes para se pensar o ensino e as relações de gênero e sexualidade, esperamos que o profissional esteja ciente da proposta do documento, como a substituição ocorrida do termo opção sexual por orientação sexual ou sexualidade.

Atualmente, ao tratar da individualidade de cada pessoa para relacionamentos, utilizamos a palavra sexualidade. Dessa forma, entendemos que a sexualidade pode ser heterossexual, quando se tem atração pelo sexo oposto; homossexual, ao se relacionar com pessoas do mesmo sexo; e bissexual ao se relacionar com ambos os sexos. Orientação sexual também corresponde a essas definições acima, no entanto, passam uma mensagem de ser algo definido e único, o que a teoria *queer* rebate, pois coloca que há fluidez quanto à atração sexual, sendo essa vivida diferentemente ao longo da vida.

P1 é o/a professor/a com reflexões mais próximas quanto às mudanças de termos e na forma de compreender como gênero e sexualidade podem ser admitidos nos diversos sujeitos. Reflete os sentidos de existir sem uma relação causal entre o sexo considerado biológico, o gênero e a sexualidade, que há tanto tempo foram vistos como características e funções únicas de ser e viver. Dessa forma, o/a professor/a desnaturaliza estes estigmas tão incisivos na sociedade quanto à forma de pensar a sexualidade e a identidade de gênero. Ele/a nos relata que os possíveis sentidos às sexualidades e aos gêneros são perceptíveis no ser desde o tempo em que este foi uma criança, com pouca idade. Por isso, ele necessita de um diálogo sobre o tema com início ainda na infância²⁴.

Na resposta de P2, a aparência evidenciada pelo corpo é o que direciona a qual gênero esse pertence, pois essa apresentação das características do gênero está, segundo P2, relacionada com a identificação pessoal de cada um/a. No tocante à sexualidade, o que determina, e que se deve levar em consideração, é a atração pelo outro corpo, podendo se direcionar a um corpo igual ou diferente.

A fala de P2, ao retratar seu entendimento sobre gênero e sexualidade, faz uma distinção entre os conceitos, a partir de seu entendimento com base no que socialmente se construiu para a identificação do ser homem/mulher, hétero/homo. Elege o corpo e seu aspecto exterior como forma de identificação, tanto para o gênero com o qual se identifica quanto para a sexualidade que o define, visto que esta será direcionada ao corpo que o/a atrai.

Podemos depreender que essas afirmações de P2 consideram a crítica que Butler (2003) faz à ordem compulsória do sexo-gênero-desejo, que pressupõe haver uma lógica que legitima uma mulher verdadeira ou um homem verdadeiro, isto é, aqueles sujeitos em que um “sexo” feminino esteja alinhado a um “gênero” também feminino e que, conseqüentemente, expresse um desejo heterossexual, e vice-versa.

Nesse tocante, P3 já demonstra ter uma fala contrária ao que foi ponderado pela autora. De acordo com a resposta obtida, gênero está estritamente relacionado com a condição biologizante do ser. Portanto, deduzimos que o/a professor/a desconsidera, nessa resposta, que um indivíduo, ao longo de sua vida, possa tornar-se aquilo que biológica e socialmente é reconhecido como um homem ou uma mulher de verdade. Vale salientar que, ao se alinhar ao sexo-gênero-desejo, a pessoa trans reitera o que é defendido pela heteronormatividade.

Ao falar sobre o que entende por sexualidade, P3 diz ser a “opção sexual” que o ser escolhe no decorrer da vida. A percepção que a resposta de P3 admite diz respeito a uma

²⁴ Para uma relevante discussão sobre a abordagem de gênero e sexualidade na educação infantil, consultar: Schindhelm e Hora (2015).

relação de sinonímia entre os dois conceitos. Ou seja, ao se nascer homem, a atração por mulher é natural, mas, ao se atrair por homem, esta seria uma opção escolhida.

Considerando que a sexualidade também é uma escolha do ser, P4, que diz ter pouco fundamento, não vê muito sentido para as recentes discussões a respeito das questões de gênero. Na opinião de P4, a orientação sexual diz respeito apenas ao sujeito, portanto, toda pessoa tem a liberdade de escolha e de expressão, pois, segundo o/a professor/a, esta conhece seu corpo, a representação no mundo em que vive. Ao final, o/a professor/a afirma que a sociedade ainda precisa de preparo maior para entender, primeiramente, as questões de gênero e, posteriormente, a sexualidade.

Dado esse panorama reflexivo das respostas para essa pergunta, podemos observar que as perspectivas de gênero, que foram tradicionalmente adotadas, relacionam-se com a dualidade entre natureza e cultura como uma forma de retirar argumentos do campo somente de discussão das diferenças sexuais por meio dos estudos biológicos. No entanto, essa ainda parece conceber e constituir a dimensão da inerência, do que é da natureza, que é idêntica a si mesma, incontestável em sua fixidez e, portanto, universal. Essa própria noção enrijecida da biologia é o que dá base à construção cultural do gênero.

Os padrões da sexualidade considerados como universais são integralizados nos contingentes culturais, tornando a sexualidade quase que inquestionável. Ter atração afetivo-sexual por pessoa de mesmo gênero ainda é visto como uma escolha e não a forma como essa pessoa se sente amorosamente atraída.

Nesse sentido, o material empírico aponta para a necessidade de serem destinados mais momentos para as discussões sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero dentro da universidade. Louro (2013) aponta para essa dificuldade de discutir esses temas dentro do ambiente escolar, uma vez que os/as educadores/as são vulneráveis, sentem-se inseguros/as e sem maior preparo para discutir os temas gênero e sexualidade ou para conviver com pessoas de diferentes identidades sexuais e de gênero. Provavelmente, sentem-se assim por um processo histórico de negação às diversidades sexuais e de gênero, principalmente quando o que está em pauta é um espaço escolar muitas vezes embasado por perspectivas essencialistas e normatizantes acerca das identidades.

É importante que a gente compreenda, em primeiro lugar, que a escola já trata do tema sexualidade, ao identificar quais brinquedos as meninas e os meninos podem brincar, as cores apropriadas de acordo com o sexo tido como biológico, como se portar ao sentar e conversar, incentivo para as meninas se vestirem de princesas e meninos de super-heróis. Quando

crecem, a escola além a discutir sexualidade no âmbito quase sempre a partir das doenças sexualmente transmissíveis ou da gravidez na adolescência.

Assim, o que é emitido-produzido por professores/as em relação à sexualidade refere-se a uma ordem discursiva, como nos termos de Foucault (2010), cuja principal característica é o fato de não poder ser refutada, já que ela própria determina seus critérios, arrogando para si um direito à autonomia de que careceriam as outras ordens discursivas. Essas são controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas, que, por sua vez, controlam, selecionam, organizam e redistribuem pessoas que correspondem e que não correspondem a essa norma que produzem corpos objetos ou abjetos. Atuam com a opressão às sexualidades não heteronormativas, por meio da invisibilidade e negação dos sujeitos homossexuais, o que evidencia uma forma “passiva de homofobia” (JUNQUEIRA, 2009).

Conforme expõe Junqueira (2009), a forma passiva de homofobia ocorre quando se admite, diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT, a falta de solidariedade por parte de profissionais da instituição e da comunidade escolar. Ela é produzida com a ausência de interferência pedagógica com fins de promover a igualdade perante os pares, efeitos ulteriores nos agressores e nos seus cúmplices. Estes, além de encorajados a continuar agindo, com permissão ou omissão, são aprofundados em um processo de desconhecimento da diversidade sexual e de gênero.

Tudo isso vai construindo um imaginário do que é ou como deve ser - currículo oficial e currículo real - a relação entre os gêneros (a partir da visão do sexo biológico), as sexualidades e o mundo, de forma a reforçar o sentido de que existe uma relação natural e, sobretudo, hierárquica entre eles²⁵. Esse quadro reitera as ideias de hegemonia masculina e suposta inferioridade feminina:

Pressuposições veladas sobre sexo e gênero permanecem embutidas nos discursos culturais, instituições sociais e nas mentes dos indivíduos que invisível e sistematicamente reproduzem o poder masculino geração após geração. Como consequência, preconceitos explícitos e implícitos sobre a suposta inferioridade feminina têm contribuído para manter o “silêncio histórico” (COIMBRA, 2003, p. 212, grifos da autora).

Destacado pela autora, o “silêncio histórico” refere-se à imobilidade de sentidos sobre os gêneros que se cristalizam nas salas de aula, onde se delimita o que é de homem/menino e o que é de mulher/menina, bem como ao que se refere à sexualidade, apresentando como certo

²⁵ De acordo com o que estudamos nesta pesquisa, compreendemos essa hierarquia com homem *versus* mulher, heterossexual *versus* homossexual, cisgênero *versus* transgênero.

somente o que é ser heterossexual, ou seja, sentir atração pelo sexo oposto. Essa estagnação resulta por não se desnaturalizar os sentidos hegemônicos sobre gênero e sexualidade. Não falar e ficar em silêncio, quando se tem a oportunidade de desconstruir pensamentos discriminatórios, significa necessariamente reforçar esses sentidos. Portanto, o silêncio aqui leva ao consentimento.

Numa sociedade heteronormativa, falar sobre sexualidade envolve trazer os tabus e preconceitos para serem discutidos. Hoje em dia, podemos contar com mecanismos que auxiliam no planejamento de ações para contrapor visões estereotipadas e qualificar o debate acerca desse tema. Certos veículos de mídia difundem músicas, modas e comportamentos que abordam o tema de forma aberta, externando como é viver a homossexualidade e/ou a transexualidade em uma sociedade ainda composta por preconceitos sexuais e de identidade de gênero.

Sendo assim, o trabalho pedagógico sobre sexualidade pode ir além do viés biológico, religioso e social, que há muito tempo foram os únicos abordados em sala de aula, que tinham o intuito de eleger a heterossexualidade como padrão de conduta “normal”. Entender que esse tema está associado a crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas é o primeiro passo para se conhecer a sexualidade por outros pontos de vista.

Outrossim, são os estudos de Foucault (1984) que nos mostram que as verdades de cada tempo são construções históricas e, portanto, podem ser revistas de acordo com o avanço das pesquisas sobre a condição humana em seus diversos aspectos. O autor analisa a sexualidade como um dispositivo histórico de poder da modernidade, constituído por práticas discursivas e não discursivas. Essas práticas produzem uma concepção do indivíduo como sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer verdades acerca deste e de sua relação com o corpo e com os prazeres.

Já as discussões sobre o conceito de gênero tornam-se presentes, principalmente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos feministas a partir de 1960, ao questionar as representações tradicionais que definem o que é ser mulher ou ser homem. Aprender a se expressar no mundo de modo masculino é uma das primeiras experiências escolares dirigidas aos papéis de gênero, pois somente aos meninos é dada a possibilidade de brincar e utilizar sua força física, exigindo-lhe o controle de suas emoções e afetividades. Através dessas experiências, a menina deve aprender o que é ser delicada, frágil, sensível, compreensível, coisas proibidas aos meninos.

A pesquisadora Dagmar E. Meyer ressalta que o conceito de gênero representa todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam homens de mulheres. Nesse sentido, estão inclusos aqueles processos que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003, p. 16).

Por vivermos em uma sociedade que é pautada por concepções binárias e excludentes, a exemplo dos conceitos de heterossexual ou homossexual, homem ou mulher, também se dividiu o que é considerado próprio do gênero masculino e o que é próprio do gênero feminino, de modo que essas características pareçam naturais e imutáveis. A instituição escolar produz e reproduz também essas categorias normatizantes de gênero, pois, conforme Louro (1997), manteve-se durante muitos anos a educação separada e normativa, com algumas escolas apenas para meninas e outras para meninos. Contudo, é importante manter-se em atenção a outras formas mais sutis de controle, como o silenciamento, conforme mencionamos anteriormente.

Ainda de acordo com Louro (1998), é bom recordar que uma parcela significativa da população aprende a diferenciar os seres não propriamente pelo sexo considerado como biológico. Sob esse prisma, as características sexuais construídas culturalmente nos permitem dizer o que ou quem é masculino ou feminino. Nessa aprendizagem histórica, social e cultural, nos são passadas muitas informações daquilo que pode ser associado aos sexos, como a forma que representamos determinadas características, comportamentos, valores e habilidades (LOURO, 1998, p. 88).

Cabe ressaltar que o problema não é simplesmente aceitar ou tolerar as diferenças, visto que o desafio é ultrapassar a ideia de tolerância por meio de políticas que questionem as próprias normas que produzem e categorizam as identidades sexuais e de gênero. Como nos aponta Louro (2003, p. 46),

É possível avançar, deste modo, de uma perspectiva de contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a identificação das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc) são tomadas como definidoras de diferenças.

Depreendemos que, a partir da afirmação da autora, as identidades de gênero e a diversidade sexual põem em questão a naturalidade que é dada a elas ao acentuar o caráter

cultural da masculinidade, da feminilidade, da homossexualidade ou da heterossexualidade. Outra abordagem que segue no mesmo sentido é a destacada por Dinis (2006, p. 134):

[...] o debate não está na oposição simples de categorias como homem-mulher, masculino-feminino, heterossexual-homossexual, o debate está na fábrica de identidades exercida pela educação baseada em referenciais essencialistas e excludentes.

A construção social dos nossos preconceitos dá-se, muitas vezes, pela absoluta falta de formação e informação no espaço educacional que problematizem nossas evidências, que desconstroem nossas certezas.

O desafio está em uma perspectiva de educação que questione os aspectos heteronormativos presentes na formação de nossas identidades sexuais e de gênero. Esta perspectiva pode colaborar com todos/as que estudam a descobrir o campo dos limites e das possibilidades impostas a cada pessoa submetida aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade fixa sexual e de gênero. É importante compreender que não existe uma verdade única e universal sobre a sexualidade.

Seguindo com o desafio de que a formação e a atuação do professor/a em geografia na educação básica podem se constituir uma maneira de combater a discriminação e a violência de gênero e sexual, é que propomos realizar uma apreciação de qual tem sido a relação entre o espaço escolar e as questões de gênero e sexualidade. É válido lembrar que a universidade precisa estar atenta aos referidos temas, por ser o local de formação profissional em diversas áreas, onde o respeito à diversidade deve ser um valor primordial.

Desse conjunto de formações, a geografia, no tocante ao tratamento de gênero e sexualidade, pode propiciar diálogos e reflexões que indiquem um possível caminho de fazer um ensino de geografia que considere o sujeito na interlocução com o outro. Preocupar-se com aspectos atuais, que inferem no processo de aprendizagem a partir do ensino que é realizado, diz respeito que o/a professor/a conhece e considere os espaços e os tempos específicos de cada escola e dos sujeitos que a compõem.

Da mesma forma, devemos considerar a espacialidade desses sujeitos, como jovens, adolescentes, mulheres, homens, homossexuais, transexuais, negros/as, classe social. Ou seja, diversidades e pluralidades; espaços e tempos; diálogos e reflexões (CALLAI, 2017).

Nas experiências que serão aqui apresentadas pelo material empírico em conjunto com as considerações teóricas que iluminam os nossos fazeres cotidianos, destacamos a construção de um olhar que busca direcionar as bases para pensarmos a formação desse/a profissional e as aulas de geografia na educação básica. Porquê, para quem, onde são aspectos a serem

considerados como pano de fundo para encaminhar um ensino com atenção às particularidades dos/as alunos, das escolas e dos seus contextos.

Não raro, há situações cotidianas na escola que acabam ocasionando confrontos e embaralhamentos nos/as professores/as acerca dos temas de gênero e sexualidade. Há posicionamentos que resultam de aprendizagens informais, todavia, produtos de mitos e tabus construídos numa sociedade que, em grande parte, ainda vê inapropriado falar de sexualidade e trabalhá-la com crianças e jovens. Sabemos que a ausência dessas falas apresenta-se como formas de aprendizagens de ocultamento do conhecimento sobre a sexualidade e o corpo.

A partir dessa perspectiva bem estabelecida na escola, o debate de sexualidade torna-se um ensinamento dos corpos de crianças e jovens desde muito cedo. Assim, o “sexo bem educado” pode vir a compor como parte fundamental do processo de escolarização, mesmo não aparecendo como uma disciplina específica do currículo escolar. Dessa forma, ao estabelecer o processo de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além das fronteiras da normalização.

Temos, nesse sentido, a normatização das práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas. Enquanto isso, as práticas outras, ou as sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das margens. Para Foucault (1984, p. 100),

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

De acordo com o autor, essa forma de pensar a sexualidade seria a que não se vincula a outros campos de conhecimento, que instaura regras e normas sustentadas por instituições jurídicas, religiosas, pedagógicas e médicas. No entanto, o autor salienta que a sexualidade está inserida em um universo de símbolos, signos, conceitos, normas, padrões, etc., estando relacionada com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia com o corpo.

Destarte, a sexualidade é um processo que ganha forma inconsciente e culturalmente, pois se trata de algo fortemente “atravessado” por posicionamentos morais e disciplinares que, nas salas de aula, geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável-doente, normal-anormal (ou desviante), heterossexual-homossexual, próprio-impróprio, benéfico-nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em

pesquisas ou dados “científicos”, a presença majoritária pode estar associada à categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais.

Desse modo, ao exercer sobre os corpos dos sujeitos uma pressão para que se submetam todos a um mesmo modelo, sejam submissos, sejam corpos dóceis, a escola age com ações de vigiar e adestrar corpos e mentes. Como uma “instituição de sequestro” (FOUCAULT, 1987), a escola retira “compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um longo período, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc.” (VEIGA NETO, 2007).

Temos a demonstração de só um tipo de relação afetiva, o que são os pais, o que é a família e como essa é composta: mulher, homem e filhos. Não temos, em uma parcela significativa, o casal homossexual constituído por dois pais, duas mães. Não temos a mãe solteira/viúva/divorciada, o pai solteiro/viúvo/divorciado como padrão societário. No espaço escolar, sobressai a mensagem de que existe somente um arranjo familiar, o heterossexual.

Enquanto isso, na sala de aula, estudantes homossexuais e trans não são aceitos como são, sendo vítimas de estigmas, de violências que o próprio sistema educacional legitima por meio de determinados agentes. A punição ocorre por meio de diversas formas de quem tenta fugir do que é padrão. A sala de aula e o pátio da escola tornam-se, nesse sentido, o espaço do *bullying*, das agressões e piadinhas que desvalorizam a imagem do outro.

Nessa proposta de garantir o princípio de igualdade no trato entre estudantes e professores/as da educação básica, e também garantir a dissolução de tabus e preconceitos, reportar-nos-emos em reler as respostas sobre como tem sido o tratamento do referido tema em suas aulas, se cada professor/a vê importância em debater o tema dentro da escola e como os/as próprios estudantes os/as têm questionado para ter alguma informação ou mesmo tirar dúvidas.

Sob esse prisma, buscamos, a partir desse ponto, examinar o modo como os problemas educacionais, em que gênero e sexualidade aparecem, são vivenciados pelos entrevistados. Procuramos explicitar os efeitos de sentido produzidos e apontar para a dinâmica social e as condições de produção do discurso. Para isso, traremos, para a análise, os fatos relatados durante a entrevista com os/as professores/as. Seguimos, assim, indagando como os sujeitos e as discussões sobre gênero e sexualidade nos ajudam a enxergar analiticamente problemas sociais concernentes ao campo da educação e da própria geografia.

Frente a esse pressuposto, elegemos, como questionamento sequencial do roteiro de entrevistas, indagar aos entrevistados se estes concordavam ou não com a posição de a escola

poder propiciar abordagens que envolvessem as questões de gênero e sexualidade. Nesse momento, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 7

A escola deve abordar questões que envolvam gênero e sexualidade?

Pergunta 4 Você acha que a escola deve abordar esses temas?

P1: “Acho. Acho. Com certeza. Acho que a escola tem que abordar. Porque o objetivo da escola não é apenas transmitir conteúdo. Gênero e sexualidade fazem parte da cultura, fazem parte do convívio, fazem parte da necessidade de buscar seus direitos, de exercer a sua cidadania. E isso perpassa esses conceitos, essas temáticas. Gênero e sexualidade, eu não sei quais conteúdos. Mas, na Geografia, existe um monte de conteúdo que é necessário tocar nestes assuntos. Para que o conceito, o conteúdo, o tema seja atingido com plenitude. É preciso falar de gênero, é preciso falar de sexualidade. Mesmo dentro da Geografia. Não é, só, na aula de Ciências e de Biologia, não. Quando vai se falar de História, Geografia, Filosofia, Sociologia principalmente, todas essas temáticas passam pela necessidade de abordar estes temas”.

P2: “Com certeza! Ainda mais na adolescência com os meninos que estão entrando em transição. Puberdade, porque eu acho que é o momento que mais surgem dúvidas”.

P3: “É de suma importância. Porque eu acredito que a maioria das pessoas não têm o conhecimento, que lhe permite fazer a distinção de gênero e sexualidade. A grande maioria do alunado entende os dois conceitos como um só. Acredito que essa discussão serviria para que o indivíduo tivesse a capacidade de saber, que independente da sua condição biológica a pessoa carrega, dentro de si, outros elementos que podem fazer com que a sua sexualidade seja diferente do seu gênero”.

P4: “Concordo plenamente, nessa possibilidade sou totalmente a favor porque é a realidade, visível e exposto e não pode ser escondido. Os alunos hoje em dia, querendo ou não, todos os temas transversais não é debatido em casa, a gente sabe que tem um tabu dentro das casas... os alunos às vezes se abre até mais com os professores do que com o pai e mãe, porque às vezes o pai é muito tradicional, a mãe é muito religiosa e não aceita ‘a minha posição aqui e acolá’ que a gente conhece inúmeros casos de não vou dizer crianças, mas os adolescentes que entre aspas sabem o que eles querem para o futuro deles, mas acaba que pela questão da sociedade e dentro de casa não conseguem se revelar... falar: olha é isso que eu quero. Acaba que a escola passa a ser o refúgio dele, e aí o colégio/a escola, acaba em si não mostrando isso, acaba fazendo com que ele fique mais preso ainda, podendo acarretar até problemas psicológicos e até problemas de saúde futuramente, uma depressão pode ser um prenúncio de uma situação que pode acontecer futuramente por se fechar tanto”.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Nas falas dos/as participantes, podemos perceber que é unânime o posicionamento dos/as professores/as em concordar que a escola deve trabalhar as questões de gênero e sexualidade. No entanto, de certa maneira, uma parcela da sociedade brasileira, tal como esses professores/as, reconhece o lugar que se deve estabelecer sobre a sexualidade no interior da escola.

P2 afirma, categoricamente, que é preciso falar de gênero e sexualidade com os/as estudantes por estes/as estarem em plena adolescência, uma fase conturbada, cheia de crises, descobertas e evoluções. Nesse sentido, perguntamos ao/a professor/a se ele/a achava que essa discussão seria mais apropriada no ensino médio, com estudantes de mais idade, e assim ele/a nos respondeu:

P2: Eu acho que a discussão tem que iniciar, desde o ensino fundamental. A partir do sexto ano, quando os meninos iniciam mesmo a puberdade. Porque nesta idade,

os meninos estão querendo namorar, dar beijo na boca. Estão a mil. Acho que é neste momento.

É válido, nesse momento, atentarmos para a forma como o/a professor/a utiliza para se referir a todos os estudantes, no caso os do sexto ano. Pelo uso da língua portuguesa, e até mesmo traços de sua criação, o/a professor/a usa o termo “*os meninos*”. Nós entendemos que ele/ela se referia a todos/as desta série. No entanto, essa fala reforça como o gênero masculino é utilizado para tratar de homens e mulheres, não se utilizando do contrário, falar no feminino para se referir a mulheres e homens. Talvez faça isso porque seria “ferir” a masculinidade dos homens. E tratar o coletivo somente no masculino não fere a feminilidade das mulheres? Essa linguagem corrobora o consentimento da ideia de submissão feminina.

Na escola, os/as professores/as são corresponsáveis por construções, mudanças ou reproduções de saberes e de comportamentos, na medida em que participam ativamente do processo dos cuidados para falar sobre determinados temas e da educação em desmistificar certos preconceitos.

Ao pensar nessas medidas, P1 reforça que não é simplesmente uma questão de algumas disciplinas abordarem o tema de gênero e sexualidade. Como bem coloca, a geografia precisa estar atenta a essas discussões para colocar os estudantes a par de concepções para além da biologia, que se conhece tanto. Trazer aspectos culturais sobre a sexualidade é, segundo o/a professor/a, profícuo para se estabelecer um bom debate.

O/a professor/a P3 diz que esse debate é de suma importância para ser proporcionado aos/às estudantes, uma vez que muitos dos/as que frequentam a escola não distinguem gênero, sexo, sexualidade. Nessa suposta confusão que ocorre na cabeça desses/as estudantes, o que se acaba levando como verdade ou norma é o discurso biologizante. Como foi dito anteriormente por P1, e de acordo com o nosso referencial teórico, esse posicionamento foi muito difundido e ideologizado pela medicina e religião, na busca de haver um controle do padrão social heteronormativo.

O fator da religião é presente na fala de P4, que nos relembra sobre a intolerância religiosa ao tratar de pessoas homossexuais. Com essa falta de apoio familiar, a pessoa que não corresponde à heteronormatividade se vê à mercê de um conflito eterno sem data para acabar, porque este sabe que, ao se assumir, perde todo o afeto da família.

P4 lembra da importância dos temas transversais presentes nos PCN. Ele/a nos diz que estes precisam ser abordados pela escola, principalmente o de Orientação Sexual, pois na maioria das casas esse ainda é um tema tabu.

Contemporaneamente, a diversidade sexual tem sido discutida com um pouco mais de frequência nas escolas, e isso é resultado de mobilizações de movimentos feministas e LGBT. Documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), têm tido a preocupação de tratar/referir sobre gênero e sexualidade.

3.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DO ESPAÇO ESCOLAR

Para além do que foi apresentado no tópico anterior, é importante apreender se os/as professores/as têm percebido se a escola, ou seja, se o espaço escolar tem proporcionado situações nas quais são tensionadas as questões de gênero e sexualidade. Neste contexto, uma pergunta foi elaborada a partir da proposta de ir ao contrário daquilo que acostumamos a pensar sobre o silenciamento em torno de gênero e sexualidade, conforme abaixo:

Quadro 8

Situações em que gênero e sexualidade é tensionado

Pergunta 5 Em algum momento você já abordou questões relacionadas a gênero e/ou sexualidade durante suas aulas?

P1: *“Infelizmente todos os dias. E não é da maneira mais agradável. A maioria das vezes eu lido com essas situações, quando aparece uma situação de desigualdade. Infelizmente é muito frequente. Em toda a sociedade, mesmo quando vou a padaria. Até o modo como uma mulher ou um homem é tratado, sei lá numa fila de hospital. Eu lido com essas situações, **no meu dia a dia**. E noto no meu dia a dia a necessidade de se ter trabalhado anteriormente com essas pessoas. Inclusive, com as que são alvo desta desigualdade de gênero, com respeito à sexualidade. Infelizmente! Todos os dias, eu tenho contato com isso”.*

P2: *“Eu tenho uma situação. Foi muito ruim na escola. Lá, na escola existe uma divisão entre professores contratados e professores efetivos. E os professores efetivos têm mais moral. Digamos assim. E os mais queridos pela direção são os homens que trabalham com matemática, química e física. Teve uma situação em que os meninos fizeram uma festinha para mim. O professor de química, dava para perceber que ele ficou muito incomodado com a festinha. Ele dizia tantos anos que ele trabalhava lá, os meninos nunca tinham feito festa para ele. Até aí, tudo Bem! (Pausa). Teve um momento que eu fui falar. Era um momento de fala. Aquele tanto de menino dentro da sala, né. Agradecer por eles terem feito aquilo por mim. Ai! O cara parou a minha fala. Me interrompeu. Acho pesadíssimo quando o homem interrompe a mulher porque é sempre assim. Ele começou a falar: **Quantos meninos, aqui, já não homenagearam essa professora? Eu não entendi.** (Pausa). **Porque eram alunos do ensino médio. Eh! Porque eu duvido que esses meninos quando chegarem em casa não vai te homenagear. Ai começou a rir. Tipo assim, ele me diminui em um momento que era meu. Porque era um momento meu! Por que eu? Não entendi?! Como se fosse. Eu não sei te explicar. Era como se fosse. Eu não entendi. Ele ficou levando aquilo ali como se fosse uma conotação sexual. Como se os meninos fossem.** (Pausa). **Porque os meninos estão na puberdade, sabe? Ah! Eu não tinha nome na escola. Para ele, eu era a professorinha, gostosinha que entrou agora. Aquilo me incomodava muito. Porque eu não conseguia resolver isso com a direção. Porque ele era um dos queridos da diretora. Ele fez esse comentário na frente dos alunos. Isso me incomodou demais. Me deixou um pouco sem ação. Porque você não espera. Você não está andando na rua ih! Você está dentro da escola, no seu trabalho e não esperando que alguém mexer com você. Ai! Foi invasivo demais. Diminuiu o meu trabalho a isso! Eu só sou querida porque os meninos me homenageiam quando chegam em casa?! Meu trabalho ficou aonde? Foi muito ruim. Na hora eu só consegui dizer que eu explicava algumas coisas para eles. Para eles saberem que não é digno uma pessoa agir daquele jeito. Mas foi uma situação incômoda. **Eu nunca me dei bem com ele. Tanto que, quando tinha os momentos na sala de professores, eu nunca ficava na sala dos professores quando ele estava. Porque sempre tinha uma piadinha (pausa), que não estava na hora. Não era interessante, só me ofendia. Então. Eu nunca fiz nada para o cara?! Nunca tive problema. Sei lá, tomar uma turma dele. Trocar o horário dele. Era só o fato de eu existir lá. Sei lá. Foi péssimo. Péssimo porque aquilo ali me expôs para os meninos. Era uma turma que*****

gostava de mim. Sempre gostou. Eu evitava a sala dos professores. Eu evitava ficar lá. Porque só tinha esse tipo de conversa”.

P3: *“Já presenciei sim momentos que alguns colegas e alunos procuram sanar dúvidas. Entretanto, eu vejo que as dúvidas partem dos dois lados. E são dúvidas latentes que ocorrem tanto em relação aos docentes, quanto aos discentes. E aí, quando a gente observa este contexto, começamos a observar o nosso despreparo. Porque eu me considero um privilegiado por conhecer diferentes realidades, e a diversidade está dentro das orientações do MEC. Mas, a maior parte dos meus colegas, profissionais da educação, não tem este conhecimento. Eles desconhecem esta realidade. O desconhecimento se dá devido (pausa) à falta de mobilização, desses conteúdos nas suas áreas de conhecimento. Porque eu vejo, também, um certo comodismo, por parte dos colegas que estão em sala de aula. E isso também compromete o trabalhar com este tema que é tão importante”.*

P4: *“Sim, nesse caso aí, não vou dizer que devia ter assim uma disciplina específica, mas vamos um pouco mais além. Questão assim, o fato de estarmos referente ao estudo da geografia e a gente dentro da sala tem o objetivo de trabalhar a sociedade acho fundamental pegar uma aula ou um aulão que seja, uma semana talvez, um projeto mais amplo na escola pra abordar o tema, porque tem muito tabu. Por mais que o professor fale dentro de aula, que ele questione, promova um debate e faça pesquisas e traga coisas de fora vai ter aquele aluno que não vai aceitar por não conhecer, não ter aquele conhecimento e assim não é a gente querer uma aceitação logo de cara, mas acaba que com o passar do tempo, disso tudo, da mediação do conhecimento esse aluno ele pode ter aceitação. Então, eu acho fundamental o papel da escola”.*

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Ao analisarmos as respostas, encontramos diversos elementos que colocam em evidência os tensionamentos acerca da abordagem de gênero e sexualidade no cotidiano da escola. Nesse sentido, P1 nos ajuda a perceber outras vozes deste cotidiano, e outros discursos são elaborados a partir de sua fala. Complementando a sua resposta à pergunta, P1 acrescentou situações dentro da escola:

P1: Dos professores com relação aos alunos. E dos alunos em relação, com os próprios alunos, e dos alunos em relação aos professores. Mas, para mim, o que mais choca é o professor, que é o adulto da relação. É a pessoa que deveria estudar, entender e compreender. E proporciona, provoca, situações de desigualdade e desrespeito tanto em relação a gênero quanto em relação a sexualidade. Escuto muitas piadas, muitas chacotas, muitas brincadeiras que não são brincadeiras. É um jeito de (pausa), um eufemismo do preconceito, na sala dos professores. Já tive discussões homéricas, com colegas meus, professores que reproduzem os estigmas e preconceitos que dificultam a colocação, a posição. O posicionamento das pessoas que tem uma outra orientação sexual, ou que tem qualquer manifestação de gênero, não seja aquela bipolar, homem e mulher. Infelizmente, eu vejo isso com muita frequência.

Todo esse reconhecimento decorre da transformação do discurso feminista desde a década de 1960, com estratégias de poder que se voltam à questão corporal da mulher. Nessas lutas, estão uma série de conquistas, algumas ainda em estado de reivindicação: descriminalização do aborto, exercício de funções públicas e políticas, e assim por diante, movimento que envolve o questionamento de por que a mulher deve ser bela, recatada e do lar.

Na constante transformação do discurso, P1 ainda carrega consigo o discurso do movimento LGBT, em que a sexualidade desviante é vista como empoderamento do sujeito, da sua liberdade em viver seus sentimentos afetivos. Conforme nos relatou P1, sempre que há situações de desigualdades sendo tensionadas, sejam de que origem for, ela/ele sempre toma a iniciativa de intervir e mediar o conflito.

Essa atitude está atrelada ao fato de que antes de remeter a situações dos/as estudantes, os/as próprios/as professores/as passaram por situações de discriminação do gênero feminino, intimidação e desvalorização, como bem explicitam P1 e P2, que se definem como mulheres cis.

Acrescentaríamos a essa configuração o discurso de uma participante, visto que, em seu relato, ela foi a pessoa a ser constrangida por ser mulher e mais jovem. Seu colega de profissão, usando da figura masculina, adentra a sala de aula onde ela era a responsável e começa a lhe falar comentários discriminatórios, minimizando o reconhecimento de seu trabalho por parte dos estudantes pelo fato de ela ser mulher. A indignação da professora revela também um apreço pelo reconhecimento da equidade de gênero travada pelo movimento feminista.

Mediante os relatos, os/as professores/as P3 e P4 demonstram ter conhecimento das propostas para se trabalhar gênero e sexualidade na educação. Entretanto, afirmam que há dificuldades para se implementar o tema nas escolas, seja como P3 diz, pelo desconhecimento das diretrizes por seus colegas, ou até mesmo quando P4 joga para a coordenação essa responsabilidade.

Contudo, a escola é o espaço de construção de sentidos culturais e identitários, sendo, portanto, necessário que desloquemos parte das discussões sobre o espaço escolar a partir das relações que os estudantes têm tido com esse espaço. Neste contexto, buscamos, junto aos participantes da pesquisa, os questionamentos que os/as estudantes fizeram acerca de gênero e sexualidade:

Quadro 9

Questionamentos por parte dos estudantes quanto a gênero e sexualidade

Pergunta 6 Em seu cotidiano se depara com situações em que gênero e sexualidade são temas relevantes?

P1: *“Sim. Surge demais. Porque a escola é o lugar dos adolescentes se relacionarem. Então, é muito comum alguém fazer algum tipo de comentário. Hoje em dia, é comum a gente ver, entre esses comentários, alguns positivos. Mas é muito inferior, aos comentários ou piadas e situações negativas. Aí! Eu aproveito este momento e abordo a temática. Porque eu acredito, quando está muito é a hora do professor intervir porque preconceito só não se torna conceito, a partir do conhecimento. Porque o objetivo do professor é compartilhar conhecimento sem tentar impor algum tipo de ideologia, nem nada. Apresentar o que existe hoje de abordagem de estudos para tornar essa relação de sexualidade, mais igualitária”.*

P2: “Não. Eles têm muita dúvida sobre sexualidade. Eu também sou muito leiga. Eles perguntam muito é sobre sexo. Eles tiram dúvidas comigo. Eles falam que gostam do professor de biologia. Teve um aluno um dia. Me contou, que um amigo dele porque nunca são eles. (Risos). Tinha ficado com a namoradinha, ele tomou a pílula do dia seguinte. Ele perguntou se iria dar certo. Eu falei. Não, não é assim, e a menina que toma. Vocês deveriam ter usado camisinha. Eu acho que eles me perguntavam esse tipo de coisa porque já havia conversado com eles antes sobre o corpo do homem da mulher. **Na minha cabeça eles tinham que fazer essas perguntas era para o professor de biologia**, sei lá. Já teve situações em que eu tive que intervir em brincadeiras. Tinha um menino que era muito, muito tímido do terceiro A. Eu não entendia. Ele era mais velho e todas as meninas queriam ficar com ele. Só que ele não estava afim de ninguém. Queria só ficar na dele, dispensou essas meninas. Veio um grupo de amigos dele e um falou. **Ah professora ele dispensou fulana porque ele é veado**. A menina é gatinha. Ele dispensou. Eu falei o que tem? Se ele for? Qual é o problema? Porque toda vez que a gente pergunta para alguém. **O que isso te afeta? O que vai acontecer? Eles foram parando a brincadeira. O menino estava todo acuado, por conta dessa pressão deles e das meninas que ele não queria. Porque ele não queria. Ele estava focado no vestibular. São situações assim”.**

P3: “Como eu te disse, **este é um assunto muito melindroso para ser trabalhado**. Geralmente, quando. Se. (Pausa). Existe um certo receio em trabalhar este assunto por parte dos docentes. Por parte dos alunos, ainda é mais preocupante. Porque muitas vezes dá para notar que eles têm questionamento! Têm dúvidas! Mas eles deixam passar, devido a todo um contexto. **Porque ainda existe na escola**, e em especial, aqui no colégio, onde eu trabalho. **Um certo tabu**. Para se tratar dessas questões. **E isso acaba inibindo o próprio aluno, impossibilitando tratar desses assuntos. Essa inibição começa em outras disciplinas e quando surge a oportunidade para se tratar desses conteúdos e dessa temática em outras disciplinas, o aluno está travado**. Dá trabalho. Acho que dá trabalho, pela **condição estrutural da escola que não permite ele, fazer esse tipo de discussão**. Infelizmente a gente se depara ainda em um contexto, em que **o aluno ainda não é enxergado como um ser provido de conhecimento de experiências. Infelizmente, a gente ainda se depara com situações no ambiente escolar, onde o aluno ainda é tratado como uma caixa coletora de informações. É assim que eu percebo a dificuldade para se tratar desses assuntos”.**

P4: “Essa pergunta sim, eu vejo muito se o professor dá abertura. Se você está trabalhando um tema que promova a discussão vai ter muitas perguntas, agora se você está ali só com o caráter de citação da situação, mas você precisa caminhar no conteúdo se você não der brecha não perguntam. Já tive abordagens, digamos assim, fora da sala de aula tipo: ‘aquele assunto que o senhor estava comentando, qual é sua opinião? O que o senhor acha de nós fazermos uma discussão depois em sala de aula? **A explicação que eu dou é essa: não são todos que vão aceitar, nós temos que fazer um conhecimento prévio primeiro, trazer pesquisas e trazer coisas que às vezes no momento não é oportuno a gente parar o conteúdo e dá isso aí. Querendo ou não a rede particular de ensino de Goiânia é conteudista com ritmo conteudista**. Se você para uma aula, duas que seja isso lá na frente pode fazer falta a questão do seu conteúdo e o colégio cobra que você encerre o livro, como você encerra talvez não interessa, mas que você encerre. Falta tempo de abordar coisas diferentes até porque querendo ou não a gente prepara no tradicionalismo, mas o Enem vem com abordagens que levam isso em consideração então ganha por um lado e perde por outro”.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Deixamos para abordar, no último bloco de questões, como os professores e professoras conseguem propor articulações entre os conteúdos geográficos com as dimensões de gênero e sexualidade. Propositadamente, esses questionamentos aparecem na entrevista após termos feito esses professores/as perceberem que, no espaço escolar, existem situações nas quais a sexualidade e a identidade de gênero são questionadas, seja pelos próprios estudantes, pelo corpo docente ou pelos demais servidores/as.

Há casos em que o silêncio domina, como nos relatou P3 e P4 nas questões anteriores. Entretanto, temos exemplos de debates quando surgem momentos oportunos ou de acordo com o conteúdo programático. Essa concepção de abordagem aparece comumente nas descrições de P1 ao fazer relatos de sua prática e vivência no espaço escolar. Esse

posicionamento tem instigado P2 a iniciar um processo que busca esclarecer sobre ações e falas de cunho discriminatório ou preconceituoso entre os/as estudantes durante suas aulas.

Em oposição ao que foi estipulado pelos PCN, P1 mostra o perfil dos discursos presentes nas reivindicações dos movimentos sociais que afirmamos no quadro anterior. Novamente, o/a professor/a afirma que faz menção sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Aproveita os momentos de piadas e brincadeiras de cunho sexista, machista e racial para promover o diálogo com fins de desconstruir preconceitos. Nesse exercício, ele/a nos relata que busca trazer outros estudos sobre o tema, apresentando aos/às estudantes formas de compreender o que é estar no lugar do outro, as origens e as consequências de tais atitudes.

Por sua vez, P2 diz que seu conhecimento sobre a temática de gênero e sexualidade ainda é pouco. No entanto, ele/ela se preocupa com essas questões e se vê aberta para dialogar e buscar estudos na área para se qualificar e poder assim realizar um bom trabalho de intervenção contra preconceitos e discriminações de gênero e de sexualidade. Durante a entrevista, questionamos se na escola havia a presença de estudantes homossexuais, e assim ele/ela nos respondeu:

P2: Eu tenho que me lembrar. Não. Acho que assumidos, ainda não. Tinha uma menina. Uma menina que era assumida do segundo ano. Ela dizia que já tinha se assumido para a família. Mas eu não tinha certeza, mas, na escola sim. Na escola tinha mais liberdade para falar. Não tinha brincadeiras com ela porque ela era bem grandona, ninguém tinha coragem de mexer com ela. Ela também era a descolada da turma, então ninguém mexia com ela. (Risos).

Ao lembrar de uma aluna lésbica, o/a professor/a relata que na escola todos sabiam da sexualidade [da estudante], mas que não tinha certeza se a família sabia da orientação sexual da filha. Na escola, P2 diz que a aluna tinha mais liberdade, visto que, por sua estatura, passava medo aos demais estudantes da escola, fazendo com que eles não a insultassem ou criassem situações vexatórias. Assim, não podemos afirmar se os estudantes da escola tinham ou não discriminação a outras formas de viver a sexualidade. Como vemos, o tema da corporeidade aparece, mas não costuma ser discutido na formação de professores (HOOKS, 1999).

P3 se mostrou mais reservado/a sobre o que foi indagado, praticamente um silenciamento da discussão, assim como fez a religião, séculos atrás. Para o/a participante, os/as próprios/as estudantes carregam o estigma de que a sexualidade não seria um assunto para se falar na escola, com colegas e professores/as. Em nossa análise, este é um discurso

religioso, no qual a sexualidade é reservada ao particular, e falar sobre ela é praticamente cometer um pecado.

Movido/a por um discurso um tanto tradicionalista de escola, P4 destaca que está ali [na escola] para cumprir com os conteúdos escolares e os/as estudantes para aprenderem e conseguirem aprovação no Enem, processo atual para ser aprovado/a nos exames avaliativos das universidades e institutos federais do país. Na sala de aula, o papel do/a professor/a é ir trabalhando com os conteúdos planejados, podendo até citar como exemplo alguma informação contendo as questões de gênero ou talvez as de sexualidade, mas, rapidamente, sem brechas para outros questionamentos [P4].

P4 ainda relata que ele/a pode até ser questionado/a por algum/a estudante sobre gênero e/ou sexualidade, mas que ele/a se posiciona com neutralidade. Informa ao/à estudante que nem todos/as aceitam uma sexualidade que destoa da norma hétero e que assim cada um tem de procurar meios de ir levando a situação.

Nesse posicionamento, P4 deixa claro que, ao assumir a homossexualidade ou outra identidade de gênero, haverá consequências e que a pessoa terá de arcar com elas. Em momento algum, ele/a procura mostrar meios de ser aceito e respeitado ou que essas questões também têm outras abordagens, para além da religiosa. A ausência dessa orientação faz com que as dúvidas existentes se multipliquem, e deixem margens para confusões entre os/as estudantes.

P4, assim como P3, se afirma homem cis, o que não deixam ambos livres de possíveis questionamentos. Entretanto, não se incomodam com “brincadeiras”, piadas ou dão importância a “curiosidades” sobre sexualidade. O momento de dúvida na adolescência e a vida adulta seriam mais compreendidos se fossem professores/as gays, lésbicas, pessoas trans? Poderia até haver alguma compreensão melhor, mas não que fosse acessível para tais discussões, visto que estamos falando do espaço escolar.

Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX, ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. Circunstâncias atreladas aos movimentos sociais pelos direitos civis, lutas feministas, movimento LGBT, reivindicações étnico-raciais e as lutas contra os regimes ditatoriais produziram marcas no discurso adotado pela escola e sobre a escola. Porém, eles não a deixaram aberta a todos os diálogos, como, por exemplo, a sexualidade, os corpos transgressores.

Nas primeiras ressonâncias daquilo que se formaria uma crítica educacional formulada em vários continentes, esses movimentos no Brasil incitaram a reformulação e aplicação de temas sociais na educação. Nesse período, o tema de educação sexual retornou de forma mais

sistemática ao discurso pedagógico. No contexto histórico desse período, César (2009, p. 41) nos expõe o seguinte percurso sobre as abordagens da sexualidade:

Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. As iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país. No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos.

De acordo com a autora, a sexualidade aparece na educação brasileira como parte de projeto que tinha a base do feminismo como pano de fundo da discussão pedagógica sobre o tema nos anos de 1960. No entanto, a autora também afirma que esse momento não teve intensidade para provocar alguma mudança significativa. O feminismo, com questões de luta contra o patriarcado e a hierarquia de gênero, foi abandonado sem deixar rastros. Com efeito, a educação sexual começou a se fortalecer como campo específico da saúde. Nas décadas seguintes, o discurso da saúde e da biologia ocupara por completo o espaço de discussão sobre sexualidade.

Com a epidemia da AIDS, nos idos 1980, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras tornou-se definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e da gravidez na adolescência. A discussão para garantir um “sexo seguro”, a qual incluía a propagação de informações sobre o contágio do vírus HIV/AIDS e outras DST começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante (CÉSAR, 2009).

Anos se passaram, e em meio ao início dos anos de 1990, inspirada pela reforma educacional espanhola, a educação brasileira, que vivia sob um governo popular, ultraconservador, instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCN. Como sabemos, esse avanço teve algumas ponderações. Como havia apontado anteriormente, o fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual* consolidou definitivamente a escolarização de uma educação sexual. Assim, os projetos que se desenvolveram foram com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre orientação sexual.

A escola torna-se difusora de sentidos e interesses de diferentes grupos que desejam implantar mudanças na educação escolar. No entanto, é preciso atentar para as identidades produzidas pelo currículo e evidenciar o que por ele é silenciado, questionando por que se compromete na constituição de certas políticas de identidades, e não de outras. Dessa forma, se gênero e sexualidade, presentes em todos os lugares ao permear práticas, falas e até as tentativas de esquiva dos sujeitos, forem trabalhados apenas como educação sexual para desenvolver o padrão heteronormativo, desconsideram-se não apenas outras sexualidades, como também as relações sociais que se constroem e desconstroem por elas.

Refletir sobre a construção de sujeitos e corpos e, conseqüentemente, sobre a organização de instituições ressalta a necessidade de considerarmos a discussão de gênero e sexualidade no currículo da educação básica de forma que traga para análise as relações que legitimam vivências escolares cotidianas. Conforme apresentado anteriormente, a sexualidade marca as relações pessoais entre estudantes e professores/as, gays, lésbicas e transexuais, e dessa forma delinea certas práticas espaciais, como, por exemplo, o uso do banheiro, do pátio, das atividades de educação física.

Em razão dos indícios anteriormente apresentados, a próxima pergunta objetivou mobilizar os/as entrevistados/as a buscarem situações de conflitos envolvendo gênero e sexualidade no espaço escolar. Nessa perspectiva, voltamos a questionar quais as identidades de gênero e experiências de sexualidade são estabelecidas como aceitas no espaço escolar. Também levantamos como tem sido a reação com os/as que indagam a única forma de ser e estar no mundo (homem ou mulher heterossexual) ao se expressarem, agirem e questionarem a realidade de uma teoria e prática constituída como anormal.

Para tanto, trazemos os relatos dos/as professores/as sobre a existência de conflitos dentro do espaço escolar pelo estranhamento frente ao anormal e antinatural, estabelecidos, cotidianamente, nas diversas instituições conforme a heterossexualidade.

Quadro 10

Conflitos de gênero e sexualidade entre estudantes ou entre docentes

Pergunta 7 Os/as alunos/as questionam gênero e sexualidade em suas práticas cotidianas?

PI: “Sim. Em mais de uma situação. As mais gritantes é quando o adolescente ele passa por essa. Esse período que ele resolve assumir a sua identidade de gênero e ela não condiz com o órgão sexual. Ela resolve assumir aquilo que ela já sabe desde de que ela nasceu. Ela pertence a outro gênero ou ela tem uma outra identificação de gênero. Essa coisa, que outro gênero porque não existe isso. Tem uma gama de gêneros diferentes do que a gente chama de macho e fêmea. E porque tem macho macho, macho e fêmea, fêmea e fêmea, fêmea e macho tem muitas variedades, e não cabe a gente ficar escolhendo por questão pessoal. Eu só tenho apenas que respeitar. Eh! Quando aparece uma menina ou um menino, assim isso causa assim, é um desrespeito imenso porque as pessoas se sentem no direito principalmente o professor de julgar aquilo. Ninguém me julga. E eu me identifico com o gênero feminino. Não tem ninguém me julgando. Porque alguém se acha no direito de julgar uma outra pessoa.

Só porque ela tem uma identificação de gênero diferente. Aí! Todo mundo intromete. Causa um desconforto, porque quebra a ideia que se tem de homem ser homem e mulher ser mulher. **Já aconteceu várias vezes de começar sendo João e terminar a Camila, no Ensino Médio. É uma menina transgênero, veste roupa de menino e passa a fazer modificações.** E aí! Um vai falando para outro. Mais na hora que termina ela tem, ela fica mais, parecida com aquilo que ela se identifica. Eu fico satisfeita quando isso acontece. Apesar de saber que ela sofreu muito. Mas fico pensando que mais uma pessoa teve a coragem de assumir perante a sociedade. Essa ousadia de ser ela mesmo. Servindo de exemplo para outras pessoas. **Surge muito também, esse problema sexualidade e gênero quando os meninos às vezes. Em geral são os meninos. As meninas não. Elas são mais bem aceitas quando elas assumem características mais masculinas. Os meninos quando eles têm uns trejeitos que ele não está conseguindo nem controlar porque aquilo faz parte dele. Ele não consegue controlar.** Esse menino tem alguma ligação religiosa muito forte é um embate. Eu fico muito triste. Porque eu vejo que o adolescente está sofrendo muito. Ano passado mesmo aconteceu no nono ano. Um rapaz extremamente afeminado, muito inteligente, excelente na leitura e tal. Mas, a família toda, é de uma igreja evangélica, muito severa em relação ah, ah. **E ele repetia de maneira homofóbica, muitas vezes que isso era errado.** Eu acredito que ele falava isso, mas era para ele mesmo. Muito triste. Muito triste porque você sabe, ali que **tem muito sofrimento naquele adolescente.** E aí! Querendo ou não esse assunto surge. **No dia que o menino não vai à escola. No dia que estão só os colegas. As pessoas comentam a respeito. Mas eu acho que já melhorou, era pior! Está menos pior. Mas ainda não está bom não. Menos pior!”**

P2: “Teve uma situação envolvendo uma garota. Mas não sei ao certo se tinha a ver com esse assunto, a homossexualidade dela. Eu não sei. Mas ela **tinha uma certa perseguição da diretora da escola.** Mas, eu acho que não tinha nenhuma relação com a sexualidade dela. Tomara que não, né. Ela era muito Caxias. Teve uma vez que a direção fez contato com os pais dela e ela foi punida por conta disso. Eu não sei se era por conta disso. Acredito que não. Eu não sei se é. Nesta discussão, mas tinha uma menina do primeiro ano, era muito vaidosa. Isso incomodou a professora. Ligou para o pai dela, olhou o Facebook da menina e dizia que ela tinha um jeito **que não iria prestar quando ela crescesse, que dava moral para todos os meninos da escola.** Só ia para escola para arrumar namorado. Não tinha necessidade daquilo. Não tem que se intrometer dessa forma, não. Porque aquilo ali não atrapalhava o rendimento escolar dela. **Ela era uma menina vaidosa que tinha os namoradinhos dela. Só!”**

P3: “Já! Já sim! Éh! (Pausa). Existia. Não. Existe um profissional dentro da escola, que pela opção sexual do aluno. Ele o trata diferente. Então, é por isso nós falamos que esta questão da sexualidade é um campo muito melindroso. O professor, por ser mais velho, ter outra visão, uma outra formação sobre sexualidade, poda o aluno, deixando ele muitas vezes sem sanar dúvidas, de prestar ao aluno um esclarecimento melhor, durante as aulas. Por até, mesmo uma questão de reserva do professor. Por ter até um certo pudor até um afastamento, eu já percebi. Mas, em relação às meninas, ele não tem nenhum problema. Ele trata as alunas muito bem. Inclusive isso é percebido pelos alunos que colocam muitas vezes. **O professor X só trabalha com as alunas. Os alunos, os meninos ele leva nas coxas.** (riso nervoso). Essa é a expressão utilizada por eles”.

P4: “**Entre colegas de sala, aluno com aluno já me deparei. Até uma discussão que eu deixei levar pela questão do gênero e pensamentos contrários levaram a um debate até sem necessidade, eu tive que cortar porque já estava chegando em uma possível agressão verbal... tal.** Um dos alunos bem favorável ao tema, não só favorável como **adepto a questão dessa transversalidade** e ele falando e alguns alunos meio que debochando e, aí, acabou gerando um debate desnecessário e eu acabei presenciando isso na minha aula. Eu particularmente, diretamente nunca debati porque nós estamos lá para mediar não para enfrentar aluno, então minha concepção é a seguinte é opinião dele eu sendo favorável ou não, eu tenho que passar o conhecimento. Se eu não consigo debater com ele que aquilo é o certo e aquilo é o errado a visão dele vai prevalecer. Então, nesse caso aí, sempre falei aos meus alunos que sou totalmente aberto a situação, querendo conversar pode conversar. Tanto que esse mesmo que debateu na sala que é favorável depois veio conversar comigo, a gente ficou quase meia hora conversando sobre o assunto e ele expôs a realidade dele”.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Conforme foi apontado, propomo-nos a analisar os conflitos internos da escola envolvendo gênero e sexualidade, e saber dos/as professores/as como a presença de pessoas homossexuais é tratada no espaço escolar, seja estudante, professor/a ou outro/a funcionário/a da escola. É nosso intuito também perceber se esse professor/a consegue fazer relação de

determinado ato presenciado dentro da escola com a vivência desses/as estudantes fora da escola, do posicionamento da instituição escolar, da colocação do conservadorismo da família tradicional e de sua formação.

Destarte, o discurso de exclusão dentro do espaço escolar ²⁶se circunscreve em meio a influência das mais diversas práticas sociais e em inúmeras instituições. O resultado dessa extensão ao ambiente escolar, que se esperava estar aberto para todos/as, torna-se restrito e circunscrito. Nem todos/as estarão preparados/as para frequentá-lo. O pressuposto de aptidão, competência e capacidade individual das pessoas se perde quando a escola se torna um espaço hostil para quem não segue o padrão nela imposto.

Acerca do indagado, P1, ao responder sobre os conflitos existentes no espaço escolar, argumenta que quando ocorrem essas situações é pertinente que se constate a importância de esclarecer as dúvidas. No caso de identidade de gênero, mencionada pelo/a professor/a, é possível que se exponha o caráter natural desse encontro e traga os valores construídos historicamente, em razão de que esse estatuto tende a congelar a reflexão sobre eles. Significa ser a favor de uma des-construção de um saber escolar influenciado pela religião conservadora e tradicional, com dogmas quanto às questões de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, P2 menciona que percebeu, por meio das atitudes da direção, que há no espaço escolar, como uma forma de rede, aliados/as que estão incumbidos/as de manter a norma. Quando alguma atitude, por mais discreta que esta seja, como no caso exposto, haverá sempre um/a vigilante da norma por perto para que nenhum desvio aconteça. Esse desvio nem sempre é para a homossexualidade ou a pessoas trans, mas também para a norma hétero, principalmente no tocante às meninas/mulheres, ou seja, uma distinção entre os sexos. P2 revela que este fato ocorreu com uma aluna, pelo fato de ela apresentar modos gestuais e de vestimenta “não apropriados a mulheres”:

P2: Sim. Foi no dia em que ela foi chamada pela diretora. Eu lembro dela sair da sala, para resolver isso. A diretora chamou os pais da menina e contou a situação dela. Depois ela voltou para sala de aula toda nervosa. Mas ela não expôs a aluna na frente da turma. Quando ela voltou, contou. Isso não foi passado pelo corpo docente da escola, ficou ali. Só no boca a boca. Depois todo mundo fica sabendo de uma coisa assim, de todo jeito. Nada ali fica em segredo.

²⁶ Algumas especificidades que encontramos neste espaço quanto às questões de gênero e sexualidade são: os banheiros, apenas masculino e feminino, são uma barreira para os/as homossexuais que sentem atração por pessoas de mesmo sexo e que utilizam, portanto, o mesmo ambiente, podendo ser molestados ou vítimas de chacotas. Os banheiros também estão limitados a pessoas trans, que não os utilizam porque pensam em “ser homem no banheiro de mulher” e vice-versa. Nas aulas de educação física, os jogos são direcionados, na maioria das instituições, para o gênero do/a estudante: meninos jogam futsal, meninas voleibol (quando estas não ficam apenas assistindo aos meninos jogarem). Há, em sala de aula, incentivo para que as meninas tirem melhores notas em disciplinas de leitura e interpretação, enquanto que os meninos são as disciplinas de cálculos e lógica.

A mulher, como na situação descrita por P2, é vista por esse discurso de vigia com valores inversos aos do homem. Além de terem de se limitar apenas ao mundo doméstico da própria família, enquanto os homens desenvolvem atividades em âmbitos sociais mais amplos, como da economia, da política e das interações sociais, além do domínio da família, a mulher ainda tem de cuidar de sua imagem e de sua postura fora de casa. Como já apontamos anteriormente, homens e mulheres estão suscetíveis à vigilância em todas as formas de comportamento em sociedade: gestos, práticas culturais, estilos de vida, religiosidades, ética, ritos, crenças, valores morais e de discursos sobre sexualidade, gênero, educação, saúde – individual e coletiva.

De acordo com Foucault (2006, p. 9-10), a sexualidade é relegada ao espaço privado:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais.

Mais do que repressão, Foucault (2006) destaca que a sexualidade, durante o século XVII, inaugura o sistema poder-saber-prazer, no qual esta se apresenta como dispositivo privilegiado. A ordem familiar da época estaria a se encerrar na função de reproduzir e atribui ao casal a legitimidade de dizer sobre ela e normatizá-la, nomeando-a como segredo.

Dessa forma, as relações de gênero que se instauraram vieram a moldar os sujeitos sociais que compõem os comportamentos dos indivíduos. No entanto, gênero e sexualidade são temáticas levadas aos diversos espaços públicos a fim de fomentar a vigilância dos corpos e de suas relações sociais. A escola é o lugar onde muito se presencia esse aspecto, assim como exemplifica P3, ao relatar sobre um caso de discriminação por causa da sexualidade de um/a estudante e o mesmo ato aos que não são meninas/mulheres. As anunciadas diferenças – em sentido literal – entre estudantes são evidenciadas quanto ao trato que o/a professor/a tem com estes/as, que teriam, de acordo com a legislação vigente no Brasil, tratamento igualitário sem distinção de gênero e sexualidade.

Sabemos que são recentes as propostas de orientações para inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade na educação brasileira com vistas à promoção de valorização da igualdade de gênero e do respeito e reconhecimento da diversidade sexual (JUNQUEIRA, 2013). No entanto, é necessário que se solidifique, nos cursos de licenciatura,

um debate aberto e embasado teoricamente em função de tornar frequentes as preocupações com o ensino e as temáticas aqui tratadas.

Com efeito, esse arcabouço teórico auxiliará o/a professor/a a mediar situações como a presenciada por P4, que preferiu apartar a discussão a esclarecer as dúvidas. Esse comportamento se assemelha ao destacado por P2, porém, utilizando outras ferramentas, o silenciamento da discussão, como bem recomenda o aspecto religioso – deixe esses assuntos para serem resolvidos em casa, na escola não é lugar para isso. Ao perguntamos a P4 qual era o assunto que a turma debatia calorosamente, assim respondeu:

P4: A questão de gênero, o que eu achava do gênero e da identidade de gênero, porque ele estava na fase de uma “descoberta” vamos dizer assim do homossexualismo e eu percebi que ele estava naquela dúvida da questão da sexualidade. Ele me questionou: “E aí eu sou homem? eu sou mulher? se eu sou homem mas gosto de homem...” ele estava nessa dúvida e o que eu percebi na fala dele nessa situação e os alunos os meninos também perceberam na fala dele e aí tentaram colocar ele contra a parede e depois ele veio conversar comigo, só que não chegou à conclusão. Eu como professor e tudo mais, tentando remediar a situação simplesmente coloquei para ele seguir o caminho que ele gosta, mais se identifica e mais tem mais interesse. Não tendo atrito com aluno em situações dessa circunstância, mas, assim entre professores eu nunca cheguei a perceber também. Só essa situação mesmo que aconteceu.

Encaminhar reflexões sobre o presente, concebidas como problemas e potencialidades voltadas para a dimensão em que a pessoa humana está inserida, visa à compreensão de suas inter-relações e determinações. Ao mesmo tempo, considerar o papel e as características das diversas culturas e agentes sociais envolvidos, localizados num tempo e num espaço específicos, desenvolve a capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua sociabilidade e espacialidade mais crítica e humana.

Porém, como visto na descrição de P4, ele/a preferiu se esquivar de esclarecer dúvidas por entender que esse assunto seja repleto de questionamentos dos quais ele/a não teria capacidade de falar e que poderia, de certa forma, trazer conflitos maiores, com a coordenação e direção da escola, bem como promover questionamentos da família dos/as estudantes da turma. Ao final, esta posição reitera a heteronormatividade vigente.

Nessa perspectiva, a prática educativa desempenhada pelo/a professor/a é, em parte, resultado do processo de formação inicial que teve na universidade. Sendo assim, as barreiras presentes no trabalho dos/as professores/as, ao buscar, por exemplo, relacionar o conteúdo com as abordagens de gênero e diversidade sexual, podem estar arraigadas no próprio processo de formação desse profissional, como bem falamos anteriormente. No entanto, uma prática investigativa dos conteúdos, como aponta Pontuschka (2004), é necessário para que

o/a professor/a tenha, cada vez mais, intimidade com os objetivos da construção da prática, do conhecimento e de novas metodologias.

4 CONTEXTUALIZAÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: ASSOCIAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Evidenciamos, neste capítulo, o que os/as professores/as participantes da pesquisa dizem sobre a abordagem das temáticas gênero e sexualidade no contexto das aulas de geografia. Como discutido no capítulo anterior, afirmamos que as dificuldades não impedem os/as professores/as de desenvolverem, em suas práticas cotidianas, eventuais abordagens sobre gênero e sexualidade. Apesar de tais conceitos não serem exclusivos das pesquisas da ciência geográfica contemporânea, eles também são utilizados por outras ciências e, ainda, pelo senso comum, de diferentes formas e diversas acepções. Eles podem ainda auxiliar o/a docente de geografia a planejar aulas com a finalidade de incorporar essa discussão.

4.1 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES/AS QUANTO A GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Exploramos, a partir de agora, aspectos emergidos das entrevistas relativos ao modo como os/as professores/as têm encaminhado, ou não, abordagens ou discussões em torno de gênero e sexualidade. Então, procuramos verificar de que forma essa abordagem ou discussão acontece, quais os temas levantados e se estes se relacionam com os conteúdos de geografia.

Quadro 11

Relatos de práticas docentes sobre gênero e sexualidade

Pergunta 8 Quais os conteúdos geográficos que podem ser articulados com gênero e sexualidade? Você já fez, faz, ou pensa em fazer essa articulação? Poderia relatar?

P1: “Várias vezes. Muitas vezes. Frequentemente. Todos os anos, eu já sei até em qual época, eu vou tratar sobre isso. E de que maneira eu vou tratar sobre isso. Levo dados estatísticos, para gente fazer comparações. **Trabalhar o conceito de população.** Falo da **desigualdade de gênero no Brasil, que é muito severa.** Quando vou falar da taxa de fecundidade, taxa de natalidade sobre a história da evolução dessas taxas. Quando vamos falar sobre violência. **A violência dos rapazes, das mulheres.** Tem abordagens completamente diferentes. Trabalho, todos os anos. Praticamente em todas as séries na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio, eu abordo também esses temas”.

P2: “Eu já falei sobre o **feminicídio. Sobre o abuso também.** Naquela época, em que uma jovem do Rio de Janeiro sofreu uma violência coletiva. E aí! Este tema foi abordado. Foi bem difícil. Mas a gente conseguiu discutir. E a gente também já pincelou, algumas coisas sobre o **aborto e o machismo**”.

P3: “Este é um terreno muito melindroso para se trabalhar na sala de aula. Em especial na educação básica. Porque na maioria das vezes, quando você aborda um tema onde precisa, explicar alguma coisa sobre sexualidade ou gênero, pelo desconhecimento dos próprios docentes nós, começa a esbarrar em uma série de entraves no decorrer da aula. E nós, professores, temos um tempo, muito limitado para tratar esse tema, e essas questões como elas merecem ser tratadas. De forma geral. Eu já abordei temáticas que envolvem sexualidade e gênero, mas de forma bem sutil. Buscando extrair daquele momento somente aquilo que eu precisava. Mas, o que é importante dizer, que nestes momentos o que podemos observar é que as coisas se afloram. São muitas coisas que poderiam ser tratadas. Eh! (Pausa). Na nossa disciplina mesmo que é a Geografia, não tenho oportunidade de fazer. Devido a

matriz curricular, a carga horária e de uma série de outros problemas que a gente enfrenta dentro da escola. No Ambiente escolar”.

P4: “Diretamente, escancarado não, mas tem situações que por a gente está dentro da sala de aula mediando a situação ali a gente tem que ter o cuidado de não expor a questão do aluno. Certas piadas, certas brincadeiras que a gente tem costume para aliviar a tensão da aula e descontrair um pouco, em certas turmas você acaba segurando porque você sabe que tem um que pode não ser, mas, pelo menos, “aparenta” essa possível opção, ou um posicionamento totalmente a favor ou contrário a questão do gênero. Para evitar confusão, bate boca e debate desnecessário no momento a gente acaba segurando um pouco. Aí assim, acontecer acontece não é sempre, mas uma turma ou outra acaba que vc se depara com essa situação sim”.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Mediante o exposto, P1 e P2 procuram, no ensino de geografia, estabelecer associações entre o mundo e o cotidiano em que vivemos, com situações nas quais gênero e sexualidade são questionados.

A educação geográfica no processo de ensino, quando desempenhada com ações estratégicas bem planejadas, organizadas e executadas, possibilita que o/a professor/a pense a estruturação dos conteúdos a serem trabalhados. Nessa atividade, o/a professor/a consegue evidenciar quais os sujeitos que podem ser problematizados diante do conteúdo, como é o caso dos sujeitos LGBT, pouco mencionados em sala de aula, mesmo eles estando presentes. No entanto, P2 esclareceu que havia encontrado dificuldades quanto à execução de uma aula, conforme detalhes do caso:

*P2: Não, foi muito pelo diálogo. Porque eles são muito abertos para ouvir. O Problema! É quando a gente encontra algum aluno que tem uma ligação religiosa, por exemplo. **Eles não conseguem aceitar, que uma mulher não pode ser agredida por conta de uma roupa. Tinha alguns enfrentamentos, neste sentido. Realmente a mulher era culpada. No caso de abortos, sempre ligavam com a religião. Que era uma vida. E não sei o que. Sempre neste sentido. Mas ninguém pensava na vida da mulher. Eu tive muito embate, no caso dessa moça. Porque eu acho que é comum, as pessoas tentarem justificar uma ação violenta como esta. E os meninos. Principalmente os meninos, justificavam a situação dizendo que ela mesma tinha postado (rede social) que iria ficar com não sei quantas pessoas. E não sei o quê! Então, tratar dessas questões sobre consentimento. Sobre o corpo alheio é muito difícil. Eles não têm?! É uma concepção muito patriarcal ao machismo. Muito ligado à religião e patriarcal também. Machista da criação mesmo. Uma coisa interessante! Eu não conseguia identificar assim de cara qual era o seguimento religioso dos alunos mais relutantes. Protestantes ou católicos, embora os alunos evangélicos eram mais tranquilos. As meninas, no início, elas têm um comportamento assim, inicialmente elas ficam mais presas. Quando eu faço, perguntas direcionadas, elas entendem. Porque, no início quando eu falava, sobre qualquer assunto ligado ao assédio violência. Sobre mulher. Difícilmente as mulheres. Elas achavam que não! Que não era assim. Uma aluna do segundo ano uma vez me disse, uma vez que era muito exagerada. Aí! Eu parei a aula e comecei a perguntar. Quantas vezes pensam na roupa antes de sair de casa? E quando vocês vêm para escola vocês vem andando? Vocês vêm sozinhas? Vocês atravessam a rua quando veem um grupo de homens? Vocês ficam incomodadas quando um homem chama vocês, se vocês não conhecem eles? Dessa maneira, eu fui conseguindo aproximar um pouquinho. Porque são coisas que já acontecem com elas. Mesmo elas sendo tão novinhas. Todas elas relataram que alguém já mexeu com elas na***

rua. Que elas ficam incomodadas com vergonha. Nunca foram para escola com uma roupinha mais curta. Porque tem medo. Então é isso! Com as meninas foi mais fácil, com os meninos não. Eu acho que eles não vivem isso. Eles não sentem isso na pele.

P2 traz importantes elementos acerca da relação entre gênero, religião e corporeidade. Vincula estas questões ao cotidiano, ao vivido pelos/as estudantes. Por esse motivo, consideramos ser importante ao/à professor/a ter subsídios para implementar, em sua prática, estudos das pessoas LGBT e sua conexão com o mundo. Também é importante possibilitar que os/as estudantes façam reflexões sobre o significado das muitas privações que essas pessoas estão sujeitas na vida de mulheres, gays, lésbicas, transgêneros; evidenciar que muito dessas privações é resultado de toda uma história, de um contexto cultural, de uma realidade de toda uma vida que necessita ser mudada.

Lamentavelmente, como reforçam Schindhelm e Hora (2015), ainda vemos na escola expressões de sexualidade entrelaçadas por muitas regras, por padrões, por discursos e por práticas que as regulam e as vigiam. São ações que têm como pretensão inibir manifestações que escapam à norma e ensinam para os/as estudantes e professores/as vivências de uma sexualidade modelada segundo padrões sociais exteriores, normalizadores e disciplinadores.

No instante em que é posta como discurso e dela se passa a falar, temos, em contrapartida, o que P2 ainda informou da experiência em falar sobre gênero com os meninos. Após o debate, assim ele/a informou sobre o comportamento dos meninos ao pensar as questões de desigualdades de gênero:

P2: Sim. Eles perguntaram então professora o que a gente faz? O que a gente faz, professora? Você tem que tentar rebater. Se tem um grupinho de colegas falando de uma menina você fala, não. Não. Não concordo. Se você vê um cara, atrás de uma menina no ônibus você vai deixar? Não!, você pode falar. Mais, se ele me bater? Não ninguém bate em alguém por isso. Eu falei isso. Porque o silêncio dá liberdade para a pessoa fazer isso. Ficar atrás da outra no ônibus. Quando a gente faz um escândalo, incomoda. Porque é constrangedor. As pessoas sabem lidar com o silêncio. Veem e fingem que não está acontecendo nada. É constrangedor demais! Você não quer. O máximo que você quer é sair dali. Sair correndo! E ninguém quer passar por isso de novo.

O relato de P2 retrata o silenciamento sobre o corpo, principalmente o silêncio referente ao assédio a que o corpo feminino é submetido em ocasiões, como a que foi exemplificada em um ônibus coletivo. Socialmente, há o estigma de que o homem é superior às mulheres, e que elas, por esse motivo, deveriam permanecer “caladas” até em situações nas quais o seu corpo é desrespeitado. Na fala de P2, ela/ele tenta mobilizar a turma para que, quando presenciar ou for a vítima do assédio, que não permaneça no silêncio, e denuncie.

A denúncia que P2 menciona para os/as estudantes fazerem é a em forma de incomodar o sujeito que está promovendo o assédio, falando a todos/as usuários/as daquele veículo coletivo que alguém está sendo vítima de assédio sexual.

Trazer esse tipo de situação para ser debatido em sala de aula pode contribuir para que todos/as possam pensar em como melhorar a vivência frente às diversidades de gênero e sexual. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, estudantes mulheres, gays, lésbicas e transexuais terão seus lugares no ambiente normativo da escola, com representatividade de voz. No âmbito da proposta de P1, num ciclo que se renova a cada ano, ele/a consegue realizar a reflexão sobre sua prática para melhorá-la, na busca de outras referências que possam sanar as dúvidas encontradas no ano anterior e incluir com mais ênfase a fala desses sujeitos.

Na experiência mencionada por P2, percebemos que essa atitude fará parte de suas aulas. Ao conseguir concluir sua ação e os resultados obtidos, ele/a apreendeu que há formas de mobilizar os/as estudantes sobre esses temas e promover mudanças. Na perspectiva trabalhada pelo/a professor/a, as relações de gênero significam apenas, e tão somente, demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa “ferir” sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características “firam” sua feminilidade.

Ao abordarmos o gênero como temática de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruirmos os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (SCOTT, 1995). Em outros termos, ao assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas, será possível formular novas abordagens da sexualidade na escola e, em especial, no ensino de Geografia.

Nesse quesito, a pesquisa também mostra outra postura quanto ao tratamento do tema gênero e sexualidade. P3 e P4 tomam como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, mas que essa abordagem apresenta limites em suas aulas.

Os apontamentos de P3 e P4 denotam o que César (2009, p. 47) considera como

[...] a dificuldade em relação a um possível questionamento do sistema heteronormativo na escola. Mesmo que algumas experiências educacionais já tenham definido que questões sobre a homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da diversidade sexual, o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a heteronormatividade permanece um grande desafio ainda não contemplado. Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso “normal”.

A autora destaca que é importante lembrar que qualquer decisão teórica e epistemológica é também política. Em se tratando da sexualidade, é relevante que se faça presente uma reflexão sobre as implicações das políticas de sexualidade, tanto nos documentos da educação como na prática docente. É válido frisar, ainda, que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou o regime da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida. Não falar é ir ao encontro desse discurso.

Nesse sentido, falar sobre sexualidade, gênero, em nossa sociedade, implica avançar um dizer sobre o que é certo e errado. Implica em reflexões e formações com posicionamentos e ideologias com fins de promover o conhecimento e o discernimento sobre as concepções acerca de gênero e sexualidade.

No decorrer da entrevista, P4 respondeu que, mesmo com esse posicionamento pessoal, de ficar na defensiva e optar por não falar sobre a temática em sala de aula, abordar esses temas é relevante ao ensino de geografia:

P4: Sim, não vou dizer que devia ter assim uma disciplina específica, mas vamos um pouco mais além. Questão assim, o fato de estarmos referente ao estudo da geografia e a gente dentro da sala tem o objetivo de trabalhar a sociedade acho fundamental pegar uma aula ou um aulão que seja, um semana talvez, um projeto mais amplo na escola pra abordar o tema, porque tem muito tabu. Por mais que o professor fale dentro de aula, que ele questione, promova um debate e faça pesquisas e traga coisas de fora vai ter aquele aluno que não vai aceitar por não conhecer, não ter aquele conhecimento e assim não é a gente querer uma aceitação logo de cara, mas acaba que com o passar do tempo, disso tudo, da mediação do conhecimento esse aluno ele pode ter aceitação. Então eu acho fundamental o papel da escola.

Com esse entendimento, o/a participante aponta que o ensino de geografia consegue, em suas diversas escalas e configurações, formar no/a estudante a capacidade de realizar a leitura do espaço geográfico relacionado com os temas gênero e sexualidade. No entanto, P4 afirma que o/a professora, por mais estudos que tivesse, não conseguiria um bom resultado. Dessa forma, o/a participante coloca que a coordenação pedagógica pode auxiliar o trabalho da referida temática ao promover projetos que integrem a comunidade escolar. Sendo também um papel a ser desenvolvido pela escola, tais atividades, segundo P4, contribuiriam para que os/as estudantes tivessem resultados satisfatórios na discussão em torno de identidade de gênero e sexualidade.

Os/As jovens que estão na escola básica conhecem bem determinadas situações, pois, conforme Cavalcanti (2017, p. 150), os/as escolares vivem “em mundo aberto e estável; rico e excludente; avançado e desigual; vigiado e violento; tolerante e perverso”. Não se referindo

especificamente às questões de gênero e sexualidade, mas, por sabermos que estas estão presentes no espaço escolar por meio dos corpos dos sujeitos que as compõem, inferimos que esses sujeitos conhecem os avanços e desigualdades quanto ao tratamento dos gêneros (homem/mulher/binário e não binário). Também sabem como a sexualidade é constantemente vigiada e violenta com quem foge do padrão imposto pela heteronormatividade.

Nesse sentido, lidam constantemente com a tolerância e a perversidade em conviver com pessoas homossexuais e/ou trans, tolerando-os/as até o ponto em que não são sujeitos de punição por estarem desrespeitando seus pares. São perversos quanto aos modos de tratamento, que, mesmo com fundamentos religiosos, desprezam seu próximo por este/a ter uma sexualidade ou identidade de gênero que destoam da defendida por sua concepção.

Diante desse cenário, onde inúmeras são as situações que podem ser materializadas com potencial desmoralizante, depreciativo e discriminatório que marca quem sofre, e às vezes quase imperceptível até mesmo para este/a, torna-se relevante promover ações que minimizem esses fatos e conscientizem os/as estudantes dos efeitos de tais atitudes.

A educação escolar pode levar em consideração o lugar de vivência dos/as estudantes através do seu papel sociopolítico e cultural, e o ensino de geografia não deve se pautar apenas pela descrição e análise de problemas ambientais e sociais. Isso se explica, em parte, pelo potencial dessa ciência para realizar a relação com o vivido. O lugar de vivência se associa ao sentimento de pertencimento a determinado espaço, de identificação pessoal com uma dada área, possibilitando, assim, que alguns conteúdos escolares tenham vínculos com outras temáticas, como gênero e sexualidade.

E eles/as têm aspectos comuns, com práticas cotidianas nos espaços das cidades que as qualificam, que lhes dão vida. Como reafirma Cavalcanti (2017), a geografia importa, tanto a geografia vivida como a geografia científica, como a realidade empiricamente experimentada, que “[...] busca fazer leitura dessa ‘outra’ geografia, generalizando as experiências e assim possibilitando uma relação mais eficaz com a realidade, por meio do entendimento de sua espacialidade” (CAVALCANTI, 2017, p. 151).

As propostas de ensino geográfico apontam que este deve propiciar ao estudante a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 2003). Ainda ressaltamos que, a partir dessa parcela do espaço geográfico, com o qual o indivíduo se relaciona e interage, compondo seu lugar, o/a professor/a faça uma reflexão sobre a atual sociedade. Isso permite elucidar também a existência de fluxos tão complexos, tanto de ideias quanto de pessoas e produtos que estabelecem uma nova forma de organização social.

Em nossa concepção, a formação inicial é um dos propulsores dessa prática. Trabalhar essa concepção de ensino, desde o início da graduação, propicia ao/à futuro/a professor/a o interesse em descobrir e entender a realidade na qual está inserido/a. Desse modo, esse/a professor/a consegue instigar os/as estudantes a desvendar problemas, buscar informações confiáveis, organizá-las e propor mudanças de comportamento para um bem melhor de todos/as. Com isso, o/a professor/a de geografia constrói, junto com seus/suas estudantes, concepções acerca das realidades vivenciadas no meio geográfico.

Apropriando das propostas de Zuba (2013, p. 109-110), ao comentar sobre o ensino de geografia, interpretamos sobre seu papel atual para pensarmos as questões de gênero e sexualidade:

[...] um ensino da Geografia escolar que passa a assumir um caráter contextual, no qual se aprende mais do que conteúdos relativos a um currículo rígido e específico, constituído por matérias despidas de significação sociocultural. Ao contrário, pensamos uma educação da vida, voltada para a dimensão em que a pessoa humana está inserida, respeitando os aspectos culturais, uma educação escolar que respeita as características e necessidades específicas do aluno no seu espaço de vivência, valorizando sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Dessa forma, a autora, mesmo não tratando especificamente de gênero e sexualidade no ensino de geografia, nos possibilita pensar suas proposições para essas temáticas. Ao afirmar que são conhecidas as dificuldades e os desafios da concretização de uma educação geográfica que dê conta de se situar no contexto espacial e social em que os/as estudantes estão inseridos, consideramos que poucos/as são os/as professores/as que têm conseguido de fato fazer a relação entre o ensino de geografia e as questões de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, e avançando com os resultados da pesquisa, apresentamos, em seguida, as respostas dadas pelos/as participantes quanto à experiência de trabalhar conteúdos relacionados com gênero e sexualidade. Buscamos analisar como foram suas ações, com quais objetivos foram realizadas, que conteúdos cogitam e/ou conseguem na prática docente relacionar a temática.

Nesta perspectiva, gênero e sexualidade referem-se às práticas de liberdade, na medida em que os limites do nosso pensamento podem ser transcendidos em nome de outras possibilidades, tanto de conhecer como de amar. Os depoimentos suscitaram a possibilidade de articulação entre o ensino de geografia e as temáticas de gênero e sexualidade, conforme seguem:

Quadro 12

Conteúdos geográficos e possíveis relações com gênero e sexualidade

Pergunta 9 Já se deparou com situações de conflito entre alunos ou entre professores e alunos sobre gênero e sexualidade?

P1: “Muitos conteúdos. Muitos assim, eu já citei alguns, mas vou tentar lembrar de outros. Quando você vai falar a respeito da mudança que houve com **a entrada da mulher, no mercado de trabalho, você vai precisar**. Quando você vai falar da primeira revolução industrial. Quando vai tocar na Segunda Guerra Mundial, colonização do Brasil tudo isso. Tudo isso, você vai falar da **mudança que houve nas famílias**. Porque ouvimos falar que **os homens saíram e foram lutar e as mulheres ficaram**. Mas quem cuidou das terras? Da casa? Cadê as mulheres? Cadê a mulher na história?! Eu costumo falar, quem escreve é sempre o vencedor, né?! E aí! Nós temos uma história, infelizmente escrita pelo vilão. Uma história escrita pelo vilão da história. Porque nós sabemos que desde o período da escravidão, o homem utiliza a mulher. Em especial a **mulher negra como um objeto sexual**. Então, (pausa). Desde que você vai contar sobre o descobrimento do Brasil **a maneira como as índias foram tratadas**. Eh! Difícil ter um tema para não abordar isso. Mesmo que seja a respeito por exemplo, é, eu vou falar a respeito da mineração. Mas quando vou falar da mineração? Dá impressão que não tem nada. Tem! Tem, tem, tem! Qual é o trabalho que as **mulheres realizavam na mineração? Muitas trabalhavam**. Outras eram (silêncio). **Muitas serviam aqueles homens. Mas elas não eram prostitutas**. Elas serviam aqueles homens e não ganhavam. Elas iam só para servir aqueles homens. Aquelas pessoas. **A quantidade de filhos que nasceram daquelas relações entre o europeu e as mulheres negras, mulheres indígenas**. Tinham este tratamento tanto nos seus locais de origem, por exemplo as senzalas. **Porque aqueles filhos não eram bem aceitos. Por serem filhos do vilão do algóz. E nem na sociedade oligárquica**. Não aceitavam porque eram filhos de um escravo. E não é só na história. E na atualidade. No dia de hoje. **A mulher, por exemplo, ganha em média 47% menos que um homem branco**. Pago para realizar o mesmo tipo de trabalho. Essa é uma estatística do Ministério do Trabalho. Então, quando eu vou falar sobre a colocação no mercado de trabalho, falar sobre o emprego, as taxas. Essas taxas de escolarização. Tudo que você vai tratar na Geografia, então não é complicado entrar nesta temática. Eu faço questão de buscá-la. Porque eu acredito que é muito importante falar disso. Da mesma maneira da questão racial que são questões próximas. Muito próximas. **A mulher, os rapazes homossexuais, as moças homossexuais têm um sublugar na sociedade. Do mesmo jeito que as pessoas negras, também tem um sublugar na sociedade**”.

P2: “**Acredito que dá para falar de gênero e sexualidade quando a gente trabalha a cidade. Discutir sobre violência urbana. Discutir os territórios porque existem territórios que não são só nossos**. Entram na questão do território livre durante o dia ou durante a noite. Não! Na temática físico-naturais, essa questão não entra. (Risos). No conteúdo do terceiro ano quando vai se falar da questão das guerras. Guerra Fria dá para citar? Mas eu nunca fiz. **O papel das mulheres durante a guerra**. Porque geralmente os homens iam para a guerra e as mulheres ficavam em casa sozinha com a família. Tinham que criar os filhos. Imagina. Porque as vezes o pai não voltava. O homem não voltava. **Eu nunca tinha pensado nisso**. Fazer essa discussão. Só quando surgiam algumas situações que eu percebia dava para falar. **O caso daquela moça do Rio de Janeiro, que foi abusada por 30 homens, eu tive que parar a aula e falar sobre o assunto. Mas não estava ligado ao conteúdo. Eu parei a aula porque o caso estava exposto na mídia e conversa estava solta na sala, por assim dizer. Eles tinham muitas perguntas e eu resolvi falar sobre isso com ele. A situação do impeachment, o discurso era sobre política**. Para que eles mais ou menos conhecessem a trajetória da presidente. Em toda aquela situação, onde ela estava exposta na mídia e nas ruas. Mas nunca em conteúdo. Apenas em algumas situações quando vem conversar”.

P3: “É bastante amplo. **A questão da formação territorial traz para a gente a possibilidade de trabalhar a questão sobre gênero e sexualidade. A Geografia Econômica nos dá a possibilidade de trabalhar com muita ênfase e muita propriedade essas questões**. Por exemplo, ao se tratar sobre a questão da mulher trabalhadeira, hoje. A gente consegue fazer um parâmetro e mostrar a evolução da mulher, não só como ser feminino, mas como um ser sexual. Um ser que consegue hoje ter uma certa liberdade sexual. **A questão migratória. Os fluxos migratórios por exemplo, antigamente a migração era um papel exclusivamente do homem**, hoje, a gente vê que isso está diversificado. Então, eu acredito que a ciência Geográfica tem potencial para trabalhar as questões sobre gênero e sexualidade”.

P4: “Fazer diretamente não, nunca parei pra falar assim ‘essa aula encaixa com esse tema e eu vou fazer’. No meu caso, eu vou muito de acordo com o problema proposto e o que a turma pede, a turma talvez ali pede para você parar aquela aula para falar sobre... aí eu paro, **mas nesse caso eu não fiz um planejamento específico que toda vez que eu chegar naquele conteúdo eu vou chegar nos temas**

*transversais. Eu na verdade, a turma pede e eu acrescento no meu plano de aula, só questão de momento. Aí tem turmas que aceitam, outras você percebe que não vão aceitar, aí você faz só a citação e tal sem aprofundar demais a questão do gênero, mas, voltando a questão dos conteúdos **qualquer tema hoje relacionado a questão da cultura e relacionado a questão da etnia, a demografia**. No geral, todas essas aí eu acho que nós podemos trabalhar esses temas”.*

Elaboração: FÁRIA, R. P. N. (2018).

Os relatos parecem confirmar alguns trabalhos que apontam para as possibilidades de articular discussões de gênero e sexualidade aos conteúdos escolares de geografia. Não podemos generalizar essa informação, mas, com base no que foi dito, revela-se a existência de pensarmos sobre formas de incluir tais temáticas, a fim de reconhecermos dificuldades e respeitar as individualidades de cada um/a e adequarmos à principal finalidade da educação, que é formar o/a cidadão/ã.

A impressão que as respostas obtidas nos passam é que há uma visão, um esforço de se discutir o gênero do ponto de vista de sua historicidade e diferença de tratamento na sociedade, alterando as desigualdades ainda existentes. Elas trazem problematizações de gênero e as relações de trabalho e de migração. Desse último, é válido desmistificar o equívoco que P3 afirma ser exclusiva de homens, pois temos migração do gênero masculino sim, mas também de toda a família.

Nosso intuito com essa pergunta foi de que, mesmo os/as entrevistados/as dizendo não fazer tais relações com os conteúdos, tentam, neste momento, realizar essa articulação para entrelaçar, superficialmente, nesse instante, a contradição daquilo que é sua prática e do que ela pode vir a ser. Ao realizar esse exercício, reiterando a relação homossexual como uma outra orientação possível de se viver a sexualidade, acaba produzindo a ideia de que outras formas de vivê-la podem ser socialmente aceitas. Em consequência disso, os estudantes que não se encaixam no padrão de normalidade não sofrem, com tanta frequência, atos discriminatórios e preconceituosos como antes.

Em profunda articulação com os aspectos abordados sobre gênero e sexualidade, P1 faz lembrar que uma das possibilidades para trabalharmos as questões está em trazer quais funções as mulheres exerciam enquanto os homens guerreavam, buscavam terras novas para exploração, trabalhavam em indústrias ou mesmo na mineração. Segundo o/a professor/a, essa forma de abordagem tem como objetivo mostrar outra história. Na narrativa da formação social e territorial, P1 afirma ser a versão dos vencedores, dos vilões, pois quem perdeu e foi mocinho ficou fora da história.

Entendemos que predomina uma narrativa com personagens e autonomias masculinas, o que se reflete em livros didáticos, inclusive de Geografia. Desse modo, “[...] o que se pode constatar, analisando as imagens masculinas veiculadas nos livros examinados, é que todas

estão associadas ao trabalho, transitando em espaços abertos e públicos, ocupando profissões que exigem não somente a força física como também capacidade intelectual” (TONINI, 2002, p. 67).

Perde-se, dessa forma, a visão das mulheres nesses processos. Pouquíssima é a presença desses relatos, e isso coloca que é necessário e possível estreitar os laços entre os estudos formativos e de planejamento escolar com a prática dos docentes. Assim, as aulas de geografia terão o material que pode ser utilizado sistematicamente no sentido de ampliar o conhecimento e a construção de conceitos.

Se a escola é fundamental na formação para a cidadania, urge a necessidade de inserção de temas de grande impacto e relevância na vida social, como o que P1 destaca sobre a vida das mulheres nos grandes conflitos mundiais e mudanças sociais e de trabalho. Juntamente às mulheres, P1 destaca que pessoas homossexuais e negras vivem num “sublugar” na sociedade. Ao mencionar uma categoria de análise da geografia, foi perguntado a P1 se cabe também falar de gênero e sexualidade com categorias geográficas:

P1: Sim. Sim. Onde é o lugar da mulher? Onde é o lugar do homem? Agora usando essas duas frases. A minha mente me traiu. Colocando a mulher na cozinha e o homem com a pasta e a gravata. A minha mente agora me fez isso. Mesmo eu tendo essa (pausa). E, a travesti no salão de beleza ou no ponto de prostituição. Quando vou falar de território. Eu sempre toco neste tema. Ah! Ah. Falo a respeito do território da prostituição. Das travestis que trabalham com prostituição. Dessa diferença da separação das travestis, elas têm ali questões muito complexas. Elas têm que ser lidadas. Elas estão em uma situação, assim em uma, colocação em que elas tem que dizer se é bom ou ruim em outro patamar. Elas agridem as mulheres prostitutas porque elas já estão no fundo poço. A pessoa que sai com uma prostituta ela até comenta que saiu com uma prostituta. Mas um homem que saiu com uma travesti, jamais. Por quê? Ela é o sub do sub da sujeira. Ela é imunda da imundície. Então, muitas vezes as travestis, por disputa por território, elas acabam agredindo também até outras colegas que são travestis e as prostitutas que são mulheres.

Esse cenário que P1 expõe traz a possibilidade de transformações: a revisão e a alteração de sentidos sobre gênero e sexualidade e das práticas educativas de docentes. Como destaca o/a professor/a, aspectos da geografia contemporânea, como sujeitos das margens sociais, são importantes e podem contribuir para o enriquecimento da abordagem de conteúdos que envolvem a construção de categorias de análise de fenômenos socioespaciais, o que potencializa os resultados formativos.

As reivindicações das feministas e do movimento LGBT se cruzam quando afirmam que sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adocece e que se previne. Na prática de P1, como o exemplo relatado, as prostitutas e as travestis definem territórios, categoria de estudo da ciência geográfica,

trazendo à luz o que, por um determinado tempo, se consolidou como prática de mulheres, na qual homens saíam à procura de parceiras para ter relações sexuais. Com a chegada de travestis que desafiavam a norma do corpo-sexo-desejo, o campo da prostituição entra em conflito e a demarcação de territórios inicia-se primeiramente entre mulheres e travestis e, posteriormente, entre as travestis mais antigas e as novas, naquele espaço territorial (ORNAT, 2012).

P2 também faz menção à condição das mulheres nos conflitos mundiais, como a Guerra Fria, conteúdo trabalhado nas aulas de geografia. A cidade é lembrada como outro possível conteúdo geográfico onde se pode incluir discussão de gênero e sexualidade.

Ao acreditar na proposta e no potencial da ciência geográfica, P3 elucida temas e conteúdos a ser trabalhados na articulação de gênero, como migração, presença de mulheres no mercado de trabalho e formação territorial. No entanto, como P3 fez menção a esses temas geográficos, foi perguntado novamente se, quando teve oportunidade de trabalhar com esses temas, houve a articulação com gênero e sexualidade.

P3: Na maioria das vezes eu tento. Mas como eu disse antes, eu me deparo com vários problemas. Mas eu acho que só pelo fato de mencionar algumas possibilidades, e trabalhar os conteúdos articulados com essas questões eu acho que já é válido. Porque a gente começa, mas não tem a possibilidade de se trabalhar o todo. Mas eu tenho, pelo menos, a possibilidade de lançar alguns conhecimentos que podem fazer o aluno refletir sobre essas questões. Porque o aluno é um ser dotado de sexualidade e gênero. Então, tem elementos que a gente precisa abordar de forma que o aluno se reconheça. Enquanto essas temáticas que estamos falando. Para que ele se reconheça como um ser dotado de sexualidade e gênero.

A tentativa que P3 relata é muito mais relacionada ao discurso do que à efetividade em sala de aula. Percebemos que o/a participante consegue responder à pergunta realizada, mas não consegue contextualizar, exemplificar e, tampouco, conjeturar a tratativa de gênero e sexualidade aos conteúdos das aulas de geografia.

Pensando sobre como implementar ações nas escolas para se discutir e conhecer o tema gênero e sexualidade, para sanar essas dificuldades expostas por alguns/mas dos/as entrevistados/as, o governo federal em 2004 lançou o programa Brasil sem Homofobia²⁷. O objetivo era o de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT. Uma parte desse documento é voltada especificamente para a formação de professores/as, cuja finalidade

²⁷ Quando já se encontrava pronto para ser impresso em 2011, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o "**kit gay**" - como acabou pejorativamente conhecido - era responsável por "estimular o homossexualismo e a promiscuidade." O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto.

consiste em tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no processo formativo dos/as docentes. Surgia, assim, o projeto Escola sem Homofobia, conforme se esclarece abaixo:

A ideia é fazer com que se percebam as situações em que essas fronteiras são demarcadas e a homofobia é reproduzida, e se aprenda com elas, também propondo novas formas de argumentação, mobilizando e multiplicando práticas e linguagens que abrem possibilidades de contribuir com a construção de práticas pedagógicas e institucionais que valorizem positivamente a diversidade sexual (ECOS, 2013, s.p.).

O documento, de acordo com o que foi interpretado, pode ser utilizado para propostas de se refletir a escola e esse tema. No entanto, enfatizamos que este também nos possibilita pensar sobre os conteúdos geográficos e suas possíveis abordagens com gênero e sexualidade. O objetivo é que o/a professor/a formador consiga mobilizar nos/as futuros/as professores/as uma aprendizagem a partir das temáticas com os conteúdos da geografia e vice-versa.

O trabalho, com base nessa proposta, poderia evitar o que P4 afirma quando não tem a presença dessa proposta no plano de aula, mas que, dependendo do que seja o tema da aula, a turma questiona e não há, por parte dele, alguma fala mais completa a respeito. Então, segundo o/a participante, faz-se uma pausa e tenta mencionar algo por cima, sem muita profundidade, até mesmo para não surgirem outros questionamentos por parte da turma.

Dessa forma, P4 não percebe que houve viabilidade para se concretizar tal ação. No entanto, persistindo com a pergunta, foi sondado se ele/a conseguiria realizar a conexão com algum conceito que trabalha:

P4: No conceito específico, eu nunca parei para pensar no conceito específico trabalhando isso, mas, quando a gente fala do crescimento populacional, nas diversidades culturais, até mesmo na criação de alguns movimentos sociais acho que a gente pode sempre estar encaixando, não a conceituação, mas, pelo menos, o andamento daquele movimento ou daquele grupo, daquela cultura do desenvolvimento dela.

P4, nesse complemento de sua resposta, nos auxilia a pensar em temas que permeiam certos conteúdos para propor o tratamento das temáticas de gênero e sexualidade no ensino de geografia. Com pouco aprofundamento em sua resposta, demonstra que não sabe bem ao certo como fazer essa articulação, mas ele/ela tem o conhecimento de que, durante a explanação dos conteúdos, é possível haver essa abordagem, basta que haja um planejamento e leitura com esse propósito.

O pouco de fundamentação para a resposta evidencia que os/as professores/as estão apontando a necessidade de aprofundamento desses temas, pois este ainda é insuficiente na sua formação inicial e continuada.

Dessa forma, entendemos ser necessário que as políticas curriculares para a educação básica potencializem discussões a ser desenvolvidas no interior das escolas e nos cursos de formação docente. A família nuclear e a escola consolidaram-se como instituições sociais que assumem a responsabilidade de dar vida e corpo à imagem heteronormativa, que se perpetua nos discursos, nas práticas sociais, nas cenas políticas e nas relações cotidianas com os estudantes e nas mais diferentes esferas da vida social.

Ainda que estejamos vivendo, em tempos atuais, transformações culturais e subjetivas intensas que medeiam as relações humanas e mexem com as estruturas sociais e com os paradigmas balizadores de sistemas de pensamento, a sexualidade ainda é vista como elemento violador do sagrado.

A temática da sexualidade no cotidiano escolar é algo que extrapola o planejamento de conteúdos específicos, porém, é primordial que esse plano de aula seja pensado antes da aula, para que assim possa subsidiar o caminho que o/a docente pode percorrer durante a aula. Educar com base nessa proposta de valorização da diversidade sexual e para diminuição das desigualdades rompe com o padrão tido como normal e ainda com práticas desrespeitosas. Quando o/a professor/a compreende que seu papel não é o de atuar como vigilante, mas como mediador desse processo quanto à sexualidade dos/as estudantes, a prática pedagógica fica mais real e próxima da realidade onde se vive.

De acordo com esse argumento, nosso interesse foi de identificar, no posicionamento dos/as entrevistados/as, se há limites para a abordagem de gênero e sexualidade no contexto das aulas e dos conteúdos de geografia. Ademais, foi solicitado também que expusessem as contribuições que o trabalho com as referidas temáticas podem trazer para o convívio escolar e social.

Quadro 13

Limites e potencialidades para se abordar gênero e sexualidade na escola

Pergunta 10 Na sua opinião, quais os limites e potencialidades que a abordagem desses temas podem trazer para a comunidade escolar?

P1: “Eu não acredito que deva ter esse limite. Porque eu não vou falar lá na minha aula de algo que não existe. Eu vou falar de algo que está inclusive dentro da escola. Que eles sabem que eles conhecem. Não é deixando de tocar na temática do racismo que ele vai deixar de existir. Não é deixando de tocar na violência doméstica, ficando quietos, sem tocar no assunto que ela vai deixar de existir. É preciso tocar. Porque a Geografia é uma ciência física e uma ciência social. Sendo uma ciência que trabalha com a sociedade eu preciso abordar os problemas. **O Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo. Se isso não é Geografia eu não sei o que é.** Então, é preciso falar a respeito. Porque esses transexuais estão

morrendo? **Quem mata, os homossexuais?** Entra dentro da questão da população, e dentro dos assuntos que são abordados dentro da temática da Geografia. Pela Geografia, pelos conteúdos da Geografia. Eu não acho que o professor tenha que se limitar. Ele sempre tem que deixar explícito e dizer que isso são teorias, as pessoas estão dizendo. Elas estudam a respeito do assunto e enxergam dessa maneira. A pessoa pode ter uma visão contrária. Mas sempre explicando que a gente tem uma visão contrária, e não ter pré-conceito. É preciso estar embasado em alguma coisa. Não pode estar embasado na minha bíblia. Porque a bíblia não é sem partido. Ela não pode estar embasada no achismo, na opinião da pessoa do que gosto do que não gosto. Quero ver, não quero ver. Acho bonito, acho feio, não pode. **Eu explico, nós professores somos disseminadores da ciência. Nós viemos para a universidade onde a ciência é produzida. Estamos aprendendo a respeito da ciência para chegar na sala de aula e mediar o processo entre o conhecimento científico e o saber do aluno. Então, tem que explicar para ele mesmo que ele se oponha. Ele tem que se opor com argumentos. Mas eu acho que não tem limite, não. E a potencialidade é tentar aumentar a reflexão do aluno sobre a temática. Quem sabe, ajudar a diminuir a violência e a desigualdade de gênero e sexualidade”.**

P2: “*Aí! O limite! Aí, eu não sei. Acho que o limite pode estar relacionado aos conteúdos. Não sei. Quando esses assuntos surgem eles devem ser discutidos porque a escola é uma extensão da sociedade. Eu acho que as questões de gênero, sexo, transexualidade, homossexualidade, mesmo quando não estão presentes na escola, eles com certeza estão presentes na sociedade. São assuntos que precisam ser discutidos de forma ampla. Porque eles estão inseridos na sociedade. E em alguma hora, eles vão estar diante de alguma situação. Eles vão ter que saber. Para eles não reproduzirem, sei lá. (Pausa). Eu não sei se você lembra da época em que todo mundo ofendia os travestis. Hoje em dia, eu acredito que deu uma diminuída. Os travestis não podiam nem entrar no ônibus que todo mundo mexia. Ficavam dando risadinhas, olhando assim. Então, é neste sentido. Pensar que os alunos saem dali e vivem na sociedade. Também é um meio de representatividade, pode ser que tenha alguém na sala que não tem certeza das coisas. Este que é o potencial desta abordagem, ajudar os alunos que estão em conflito poder entender o que está acontecendo. Porque são muito novos, e em casa pode ser que não tenham abertura para conversar. Não tem espaço para conversar. Ou tenha uma cabeça, mais tradicionalzinha. Ninguém fala de sexo em casa. Falam do geral. Você não chega na sua mãe e fala, nossa eu não estou gostando do meu seio. É na tora, que os pais falam sobre isso. Não é, à toa que o menino, tomou pílula. Convicto que iria funcionar, certamente ele transou sem camisinha e fez isso. Você já pensou? Tomou um remédio cheio de hormônio feminino. Enfim! Mas é isso”.*

P3: “*Eu acredito como disse anteriormente. Essa é uma temática que se refletida com foco, na construção de conhecimento que possa valorizar conteúdos que estão presentes na vivência do aluno. Eu acredito que tem imensas possibilidades. Eu acredito que trabalhar somente gênero ou apenas sexualidade eu estarei fragmentando todo o contexto. Em que, eu professor da Educação Básica, não consigo compreender trabalhar gênero sem trabalhar sexualidade. Acredito que esses dois conteúdos se articulam, eles articulados e refletidos, podem passar para o aluno reconhecer. Porque eu acredito, que este reconhecimento, ele é muito massacrado pela sociedade. E acredito que a escola poderia ser um ambiente que esse aluno poderia encontrar respostas para as suas dúvidas, para as suas aflições, para as suas condições. Acredito que se trabalhar de forma intencional, de forma planejada, articulada com outras temáticas, o conteúdo de gênero e sexualidade. Pode possibilitar ao sujeito a tão ansiada busca pela autonomia. A gente consegue possibilitar a este aluno se desenvolver criticamente, intelectualmente, e mais, assumindo um papel consciente na sociedade. Eu acho que é isso”.*

P4: “*Hoje é da seguinte forma: tem como a gente trabalhar com tudo, porque se você entra no assunto e o assunto é digamos de hoje, mas o debate sobre ele não é de hoje... então acaba que para você mostrar desde o início até chegar na atualidade você vai ter que passar por etapas, então eu sou a favor que faça as vezes aulas, palestras que passem todas essas etapas, mas que mostre aos alunos que não é o negócio de hoje...que não é um negócio que acontece só porque a mídia quer implantar ou porque virou moda não...Mostrar a real situação do problema e que chegue a uma certa conclusão para não deixar vago na cabeça do aluno. Não adianta nada você ficar duas horas falando sobre a temática, mas no final o aluno perguntar: e aí o que é identidade de gênero? O que é sexualidade? Então o que eu vejo pegando um pouco dessas potencialidades é que o colégio pode entrar com as palestras, possivelmente podendo colocar um projeto voltado à temática específica. Lógico vai ter repressão de alunos que não querem, principalmente de alunos que se dizem religiosos... Quem se diz muito religioso acaba tendo esse tabu, então, querendo ou não, pode ter esta dificuldade. A escola pode enfrentar essa dificuldade, ou seja, para chegar nessa palestra ou nessa semana, para chegar o desenvolvimento nessa área É preciso conhecer o seu território as pessoas que ali estão não adianta querer implantar onde a gente sabe que os alunos não tem essa “cabeça”. Se ele tem, se a maioria tem, Opa: “vamos lá, vai dar certo”, agora se não tem que fazer um preparo bem feito antes... aí sim precisaria de uma semana voltada ao tema. Lá na segunda, lá na terça começa a base a história da problemática, vem desenvolvendo e fecha no final de semana aí com*

uma sexta de palestras para fechar o tema, aí você preparou o aluno para tal. Se for um público mais avançado traz direto uma palestra uma atividade mais lúdica ali e arremata a situação. Eu acho que o colégio poderia vir ali nessas vertentes é papel nosso, dos docentes aí é fundamental, pois não adianta nada não conhecer da situação e quer falar da situação. A pessoa que não é a favor da igualdade de gênero vai falar coisas puxando a opinião dele e o aluno vai acabar pegando o lado dele, aquele aluno que não tinha base vai pegar uma base formada o que pra ele não vai ser legal... então eu vejo dessa forma ai também”.

Elaboração: FARIA, R. P. N. (2018).

Consoante à pergunta, P1 afirmou “não haver limites com abordagens de gênero e sexualidade”, uma mudança significativa do que provavelmente não se ouviria em tempos anteriores. Conforme o/a participante, essa posição se dá “porque não irá falar, no decurso da aula, de algo que não exista, que os/as estudantes não conhecem”. Com base na geografia, de acordo com P1, conseguimos “trabalhar os problemas da sociedade”, pois, afinal, a geografia estuda a sociedade. Destaca P1 o alto índice de morte de travestis, homossexuais e que, dessa forma, precisam ser mostradas “as teorias e os posicionamentos”, deixando o/a estudante a par de diversos pontos de vista.

Nas palavras de P2, o potencial de se falar de gênero e sexualidade está em “ajudar os/as estudantes que estão em conflito entenderem o que está acontecendo”. A ausência de diálogo em casa, que os/as ajudaria a compreender melhor o que está se passando nesse desencontro de expectativas entre sexo-gênero-desejo, pode vir a se tornar presente, com a fala dos/as professores/as durante as aulas. De acordo com P2, essa elucidação mostrará os discursos contrários que foram cristalizados pelas instituições ideológicas.

Ao acreditar numa junção das categorias de gênero e sexualidade, por terem em certa medida relações²⁸ entre si, P3 diz que, se refletidas com foco no conhecimento ao valorizar determinados conteúdos geográficos, haveria imensas possibilidades de articulações. A escola, para P3, pode, sim, ser um espaço para que o/a estudante, que vivencia o conflito a respeito de sua sexualidade e identidade, encontre respostas para essa aflição e possa atuar na sociedade.

Consideramos que P3 tem a consciência da representatividade da instituição escolar na sociedade, bem como do campo específico de atuação profissional e política do/a professor/a. No entanto, conforme respostas do/a participante nas questões anteriores, este/a tem colocado muito mais a cargo da escola a asseguarção de tais conhecimentos. Percebemos, assim, que P3 individualiza em contribuir para o desenvolvimento de um pensamento libertador e

²⁸ Segundo o/a professor/a, as dúvidas sobre sexualidade acaba gerando dúvidas por parte dos/as adolescentes, sobre gênero, mais especificamente sobre papel de gênero e identidade de gênero.

emancipador, baseado na crítica dos discursos ideológicos dos sistemas religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicais, culturais e de informação.

Nesse mesmo sentido, estão as colocações de P4. Para o/a participante, o/a professor/a se vê com possibilidades de trabalhar diversos assuntos, mas, como ele/a diz, “são problemas circunscritos de uma historicidade, e que para trabalhá-los é necessário esse aporte histórico, o que tomaria muito tempo”. Assim, para P4, o tratamento de discussões em torno de gênero e sexualidade estaria reservado a “palestras, aulões”, em que o/a palestrante teria mais tempo para demonstrar esse enredo histórico e chegar às problematizações dos dias atuais. Delegando para o/a outro/a as reflexões de temas emergentes da sociedade, “traz direto uma palestra uma atividade mais lúdica ali e arremata a situação”.

4.2 POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Entendida como a ciência que estuda a relação entre sociedade e natureza, ou seja, podendo tratar “de tudo um pouco”, a geografia proporciona a renovação das pesquisas, trazendo assuntos atuais para a discussão. Se nossa atuação como pesquisadores/as e professores/as pode fazer a diferença, principalmente àqueles/as que sempre foram excluídos/as e estigmatizados/as, melhorando em conjunto a nossa capacidade de ensinar e educar por meio do conhecimento, é preciso incluir temas emergentes às práticas pedagógicas. Ao falarmos de sexualidade e gênero na escola, são levadas informações à sociedade e, por consequência, ampliamos o debate para a desconstrução de preconceitos. Frente ao exposto, compreendemos a emergência da inclusão da abordagem sobre gênero e sexualidade no ensino de geografia.

Fazer a articulação com o ensino é se juntar ao que Ratts (2018) e outros/as propõem num processo de reconhecimento de identidades de gênero, sexual, raça e classe no espaço escolar. Nesse contexto, é válido lembrar que essas abordagens encontram algumas reações no meio acadêmico, como forma de manter a ordem discursiva geográfica, na medida em que estas pesquisas têm representado as descontinuidades.

A inconformidade que temos com a supremacia da ciência e do homem universal traz, para o campo científico, aspectos secundarizados do discurso e da produção geográfica, perturbando as certezas confortáveis e revitalizando o aspecto político e crítico dessa ciência em tempos contemporâneos (SILVA, 2013). Ao tornarem públicas determinadas experiências de outros sujeitos, para se desvendar e desafiar o nosso fazer cotidiano, seja na pesquisa, seja

na ação de sala de aula, fugimos não só da homogeneidade discursiva dominante, mas ampliamos e apresentamos o discurso daqueles que não têm voz político-institucional.

No Brasil, com a proposta dos temas transversais em meados da década de 1990, iniciamos o processo para a inclusão de alguns temas até então ocultados por essa hegemonia de um discurso único. Segundo as orientações dos PCN (1997), esses temas teriam de perpassar por todas as disciplinas escolares do ensino fundamental. No entanto, Orientação Sexual, por mais que tenha apresentado problemas quanto à proposta publicada e ao que se esperava, a geografia e a produção teórica que se fez após esse documento não a tiveram como um tema para si.

Nesse contexto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 132), ao tratarem sobre os temas transversais e a geografia, apontam que Pluralidade Cultural, Meio Ambiente²⁹, Saúde e Temas Locais seriam os mais cotados para serem trabalhados na referida ciência.

Percebemos, na obra desses/as autores/as, que Orientação Sexual não teve uma discussão como foi feita com esses temas citados anteriormente. Nas palavras dos/as autores/as, a geografia certamente traria contribuições para esses temas, conforme o planejamento das escolas na cooperação mútua. Mesmo afirmando que a geografia, por estudar o espaço geográfico composto de dimensões múltiplas, e considerando as relações existentes entre a sociedade e a natureza, Orientação Sexual foi deixado de lado nas proposições decorrentes da análise dos/as autores/as.

Assim, faz-se necessário provocar o pensamento de uma geografia atuante no entendimento das possibilidades de formação do espaço geográfico e do espaço geográfico escolar, para refletir sobre a diversidade de gênero e sexualidade. Repensar nossa formação, nossa prática educacional e as políticas públicas para a educação são objetivos recorrentes, os quais tensionaram o presente trabalho.

Nas complexidades do todo, que é o ensinar e o aprender a geografia, as especificidades quanto às relações de gênero e de sexualidade precisam ser ressaltadas, visto que são temas considerados tabus na sociedade atual. Pensar sobre a maneira como se ensina e a construção de sentidos aos conteúdos escolares e sua apreensão no cotidiano da vida dos/as estudantes são elementos a ser avaliados para tal finalidade.

Reafirmar que os conteúdos geográficos existem mediante um contexto, que devem estar relacionados com o modo de vida dos/as estudantes, e de modo a retratar suas relações

²⁹ Tema mais trabalhado em relação aos outros, porém, não no modo transversal.

com a realidade plural, a partir das discussões de temas e conceitos, implica uma atenção e preparo didaticamente da estrutura da aula, especificamente do/a professor/a.

Portanto, o entendimento de conteúdo vai ao encontro do que define Libâneo (1994, p. 129) sobre esse conceito, ou seja,

[...] que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social.

Sendo a geografia uma disciplina que estuda as relações físicas e humanas com o mundo, o desafio posto é analisar as categorias geográficas de forma que contemple essa dimensão maior, mas que não refulge o cotidiano, a vivência individual e social como caminhos para mobilizar a aprendizagem do global. O trabalho com o olhar espacial requer a elaboração de um conhecimento na interface entre a dimensão humana e a dimensão natural deste mundo, resultando numa relação dialética do que fazer com tanta informação possível em relação a cada conteúdo.

Entretanto, é preciso começar a selecionar essas informações, a partir das que fazem parte do dia a dia da maioria dos/as estudantes, para que seja possível auxiliá-los/as na organização e entendimento de como essas informações possibilitam a compreensão de tais processos naturais e dos fenômenos que atingem a vida das pessoas. Vale ressaltar que o

[...] espaço geográfico brasileiro é analisado e interpretado pela Geografia, estando repleto de conflitos, de vários grupos sociais que lutam por igualdade e reconhecimento. Nessa perspectiva, é importante propor um diálogo nas aulas de Geografia sobre gênero e diversidade, demonstrando aos alunos que é preciso avançar em busca de uma sociedade mais justa, diante de tanta desigualdade que permeia o espaço geográfico brasileiro (SILVA; VALE, 2015, p. 1).

O ensino de geografia, conforme exposto na citação acima, é uma das maneiras encontradas tanto para contribuir na formação de uma sociedade que tenha como princípio o respeito às diferenças existentes nas pessoas, quanto no provimento de uma educação cidadã, voltada aos diversos sujeitos. Para isso, a geografia precisa considerar que gênero e sexualidade também são estruturantes da sociedade. Dessa forma, as desigualdades baseadas nesses elementos estruturadores podem ser tomadas com o compromisso de promover a mudança social e a transformação no tratamento a mulheres, gays, lésbicas e pessoas trans.

Reconhecemos, de acordo com o exposto acima, que o ensino de geografia tem potencial para auxiliar a construção de uma sociedade mais justa. Entretanto, é preciso

atermos às dificuldades apresentadas por boa parte de professores/as em inserir os temas de gênero e sexualidade em suas aulas, que muito podem estar relacionadas à ausência desses temas na formação inicial. Construir valores que tenham como objetivo a promoção ao respeito às diferenças e diversidade de gênero e sexualidade, combatendo o preconceito em suas mais variadas formas, é primordial ao ensino na educação básica e superior.

Na sala de aula, a violência verbal pode ser muito prejudicial para quem sofre agressão, estando diretamente relacionada com a violência psicológica. Casos de violência verbal nas escolas são cada vez mais comuns nos dias de hoje, sendo um tipo de prática que afeta muito o desenvolvimento dos/as estudantes e pode causar danos irreparáveis à vida deles.

Quanto à violência de gênero e sexualidade, esta tem o intuito de fazer com que a pessoa que foge à norma heterossexual sofra e se sinta diminuída, e ainda errada diante da sociedade que tenta, em muitos momentos, dizer que há uma regra de comportamento e que, portanto, deve ser seguida por todos. A imposição social que dita que o certo é ser heterossexual e cisgênero está, em alguns casos, presente na maior parte do tempo e dos espaços dos/as estudantes, sendo eles/as heterossexuais ou não. E a mídia contribui para manter este ideário de “padrão heterossexual”, uma vez que os/as estudantes presenciam significativas vezes, nas campanhas publicitárias, por exemplo, casais heterossexuais.

Trabalhar geografia nas salas de aula da educação básica em pleno século XXI, abordando os papéis do homem e da mulher e os espaços de cada um, como num comercial de margarina, “[...] como se não tivesse havido mudanças, como se as mulheres não tivessem adentrado no mercado de trabalho, como se continuassem a desempenhar o papel único e exclusivo de donas de casa” (ESCOUTO, 2016, p. 48), é não enxergar as novas realidades das sociedades contemporâneas.

Essas questões inquietam e nos desafiam a pensar qual tem sido e qual pode ser o papel da geografia, e do ensino de geografia, visto que a geografia é a ciência que estuda as relações da sociedade com o espaço geográfico. E também as relações da própria sociedade podem se constituir objeto de estudo, como, por exemplo, a população em suas relações com o trabalho, com o lazer, o planejamento urbano, o espaço, território, lugar etc.

Colocar em prática uma geografia que possa contribuir para uma formação mais cidadã, com combate ao preconceito e na construção de valores éticos de solidariedade, respeito e afeto, é ponto essencial para trabalharmos as questões de gênero e sexualidade.

Estudar o mundo incumbe, aos conteúdos geográficos, o desafio metodológico de proporções sempre crescentes. Sendo assim, o planejamento da aula é essencial para a

realização do trabalho do/a professor/a, pois é nessa articulação entre os componentes do plano que será possível fazer a seleção dos conteúdos para que determinados mecanismos de construção do espaço possam ser trabalhados em sala de aula, sobretudo no que tange às temáticas de gênero e sexualidade.

Ao saber que a geografia não pode mais continuar fechando os olhos para as diferenças, negando-as, sendo mais que preciso que essas diferenças sejam assumidas e respeitadas e não mais negligenciadas, Tonini e Kaercher (2015, p. 59) esclarecem que

Para nós, da geografia, o tema da diversidade, muito facilmente se encontra com esta disciplina, pelo menos por duas razões bem imediatas. A geografia sempre falou de “População” (dos países, dos continentes, das distintas regiões, desses países e continentes). Mas falava de uma forma muito abstrata, um número (taxas, médias) como se as pessoas, por serem brasileiras (ou portuguesas), ou lisboetas ou paulistas, fossem iguais entre si. Não havia distinção de classe, etnia, religião, sexualidade, geração, etc. Do alto, tão do alto, não haviam árvores, apenas uma floresta homogênea. Por trás do bem-intencionado “todos somos iguais porque somos humanos” perdíamos a capacidade de ver e analisar os fatos e populações de forma mais detalhada e complexa.

Os conteúdos geográficos ganham distintas formas dependendo da vertente teórico-metodológica com a qual se identifica o/a professor/a. Porém, como apontam os/as autores/as, poucas vezes se tenta desvelar a estrutura semântica das construções conceituais, talvez por evidenciar um aparente consenso frente à comunidade científico-técnica da unificação de concepção de geografia. Nesse aspecto, a educação básica, e até mesmo a educação superior, refere-se a uma só forma de ensino e a uma só forma de aprendizagem (PEREIRA, 2005, p. 138).

Conforme explanação de Tonini e Kaercher (2015), há algumas falhas ao trabalharmos com a sociedade e os sujeitos que a compõem, visto que frequentemente encontramos com destaque central a imagem masculina responsável pelas ações no espaço. Essa é uma prática problemática, pois acaba por trabalhar com meias verdades, ou seja, com concepções parciais da realidade dos conflitos sociais. Pode ocorrer que, na prática docente, elejamos uma posição de trabalhar com uma população sem sexo, sem cor, sem classe social, sem sexualidade.

Quando gênero aparece na exposição em sala de aula é geralmente sob a ótica da dominação masculina, com índices de analfabetismo, fecundação, crescimento vegetativo etc. A metáfora das árvores utilizada pelos autores evidencia, para nós, que não se fala da população que tem relacionamento homoafetivo, da população transexual que sofre violência constantemente e dos espaços onde essa população mais sofre violência. Do alto, essas pessoas estão sendo vistas iguais às outras.

Entendemos que o professor/a de geografia pode exercer uma coerência entre os conteúdos e as relações existentes dentro e fora do espaço escolar, com abordagens que investiguem as práticas cotidianas dos diversos sujeitos, homem, mulher, gays, lésbicas, pessoas trans. Na busca de estar em constância com a prática investigativa, o/a professor/a, no seu dia a dia, poderá fazer levantamento de novas abordagens para auxiliá-lo/a na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem; realizar um esforço para traduzir pedagogicamente as novas propostas e os novos discursos desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa trajetória de pesquisa, particularmente durante as entrevistas, instigamos os/as participantes a relatarem os seus conhecimentos acerca dos temas de gênero e sexualidade, incluindo o acesso e estudo dos documentos formais educacionais, que tratam das temáticas gênero e sexualidade nas aulas de geografia. Além disso, nas entrevistas, buscamos compreender as situações dentro do espaço escolar onde gênero e sexualidade foram motivos de debate, seja no sentido informacional sobre os temas ou de discriminação e preconceito por parte de estudantes e/ou de professores/as. Nesse contexto, buscamos ainda perceber se os/as professores/as realizam reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade, sobretudo se tratam estas questões como parte da composição do espaço, e no trabalho com a geografia escolar.

A partir dos relatos nas entrevistas, os/as professores/as apontaram a ausência de formação específica, teórica e prática para abordarem estes temas no ensino de geografia. Emergiu, então, a não contemplação desta formação, seja em nível inicial ou continuado do/a professor/a de geografia, o que pressupõe uma lacuna nos processos formativos dos participantes da pesquisa.

Em nossos resultados, percebemos a omissão de alguns/umas dos/as professores/as acerca da inter-relação entre gênero e sexualidade e a geografia escolar, sobretudo relacionada à falta de embasamento teórico, que leva até mesmo a outras consequências, como o fomento de preconceitos à sexualidade ou identidade de gênero desviante da heteronormativa.

No geral, deparamo-nos com a falta de construção e conhecimento acerca dos temas gênero e sexualidade. E isto nos levou à reflexão sobre a naturalização da LGBTfobia, baseando-se em um senso comum do que vem a ser a sexualidade e identidade de gênero. Assim, a ausência de informação em relação às ideias que permeiam a temática de gênero e sexualidade pôde ser notada nos respondentes ao indicar o seu grau de concordância com falas/palavras usuais dentro do senso comum.

Entretanto, alguns/mas participantes mostraram-se mais atentos/as e conhecedores/as dos assuntos ou, pelo menos, abertos/as para conhecerem as temáticas e aplicá-las em sala de aula e nos conteúdos de geografia. Nessa especificidade, percebemos um alinhamento das respostas com a militância do movimento feminista e LGBT, em que algumas das frases presentes nas falas encontravam-se com demandas e posicionamentos desses grupos, sobretudo conteúdos voltados aos movimentos sociais.

Mesmo com momentos propícios para mencionar e incluir gênero e sexualidade na aula, quando se tratavam principalmente de assuntos da geografia humana, nos quais os sujeitos são fatores de destaque, os/as professores/as entrevistados/as disseram que pouco se fala sobre o tema, demonstrando quase que uma indiferença e invisibilidade em relação à proposta de articulação entre ambas. Permeada pelos valores morais ou posições ideológicas, essa postura reforça a desigualdade quanto ao tratamento aos estigmatizados, desviantes ou os outros que fogem à norma hétero, que re-produz discursos conservadores sobre os papéis de gênero, o machismo e até a violência aos homossexuais.

Dessa forma, reverbera-se na escola que ali e na sociedade não há lugar para a liberdade de ser e sentir o que realmente é e sente, nem para as identidades diversas dos sujeitos, nem para a atração afetiva por pessoas do mesmo ou dos dois sexos.

Esses indícios de como o espaço escolar se porta diante de pessoas que não se enquadram na heteronormatividade foram evidenciados a partir da metodologia utilizada em nossa investigação, que nos proporcionou identificar como os docentes têm se reconhecido em práticas e concepções do ensino de geografia e do espaço escolar quanto às questões de gênero e sexualidade.

A partir dessa análise, foi possível visualizar a dinâmica dos discursos que fazem da escola um espaço relacional e paradoxal, conforme nos aponta Massey (2009). Destarte, ao apresentar discursos que se opõem entre si, a escola tem todas as condições de oportunizar um espaço menos violento, mais plural e inclusivo quanto às diferenças de sexualidade e identidade de gênero.

Esse mesmo espaço escolar, que usualmente tem por primazia o disciplinamento de corpos, também se constrói por meio de relações, onde gênero e sexualidade conseguem dar sentido à organização e percepção do conhecimento geográfico, pois suas geografias são diferentes e podem ser levadas em consideração. Regras e hierarquias foram construindo identidades e subjetividades, que constantemente tensionam o(s) espaço(s) pelos discursos, pelas falas carregadas de significados de diversas identidades e posicionamentos.

Se o espaço é composto por essa diversidade, é possível construir um diálogo profícuo com as diferenças de gênero e sexual, sob a perspectiva de esclarecer (pre)conceitos e tornar claro o respeito ao seu próximo, independente de suas particularidades quanto à sexualidade e identidade de gênero.

A nosso ver, as urgências do espaço escolar podem ampliar a formação teórico-prática dos/as professores/as para entendimento dos aspectos culturais na perspectiva de sua complexidade, como, por exemplo, o debate sobre desigualdade de gênero e a discriminação

da sexualidade. Assim, ao realizar estudos que incrementam sua prática sobre outros temas, eles estarão capazes de aplicar esse saber de forma responsável, fazendo relações entre a escola e a sociedade, sem perder de vista a interface e as implicações do mundo globalizado e seus diversos sujeitos.

Na contemporaneidade, a geografia escolar assume um papel renovado na construção e desenvolvimento do seu saber. As transformações sociais dos últimos anos impulsionaram um olhar crítico, antes ausente na ciência geográfica, para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade. Transpor esta nova visão da geografia no processo de ensino-aprendizagem ainda é um complexo trabalho a ser efetivado, mas que já vem ganhando fôlego em pesquisas atuais e, como vimos neste trabalho, na atuação em sala de aula de profissionais desse componente curricular na educação básica.

Como esclarece Louro (2004), não existem meios seguros para se tratar o tema, mas sim apontamentos de possibilidades de ação pedagógica no sentido de problematizar as situações. O foco da questão não se limita à busca por soluções imediatas e pragmáticas em relação à heteronormatividade no espaço escolar, pois, segundo Ratts (2018, p.136), “[...] a diferença está nos corpos e nos espaços sociais, e, assim, cabe ser abordada na geografia escolar”. As abordagens que são feitas dentro e fora de sala de aula trazem as concepções dos sujeitos por meio dos discursos, ocultos ou não.

Há um horizonte comum entre autores/as que estudam as temáticas de gênero e sexualidade na sua relação com a escola acerca da ausência de debates sobre esse assunto nos cursos de formação inicial de professores/as, o que pode constituir-se um dos fatores que contribuem significativamente para a perpetuação do discurso que defende a norma, como fazem nos seguintes trabalhos: a coletânea *Pedagogias da sexualidade* (LOURO, 1999), os artigos *Corporeidade e diferença na geografia escolar e na geografia da escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional* (RATTS, 2018) e *Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil* (JUNKES; SILVA, 2009).

Reconhecemos a necessidade de os/as professores/as estarem em constante busca por formação, na dinamização do projeto educativo e no comprometimento com toda a comunidade escolar, para que sejam considerados a cultura dos agentes, a cultura escolar, o saber sistematizado e a cultura da escola, seja interna ou externa à instituição educativa (CAVALCANTI, 2005). A autora ressalta a necessidade de se pensar o ensino e a mediação pedagógica tendo como parâmetros a cultura dos/as estudantes e de cada estudante em particular, contemplando, em nosso entendimento, a diversidade, sexual, de gênero, e demais.

Entendido desta maneira, o processo de ensino-aprendizagem, como vimos, não se esgota nos conteúdos tradicionalmente abordados pela escola, pois se liga a um projeto mais amplo de sociedade. Acreditamos que a aprendizagem, através da problematização das situações relevantes para os/as estudantes, possibilita não apenas a construção do significado dos conteúdos, mas também a formação crítica, orientada para sua atuação social, frente às diversidades de gênero e de sexualidade dos sujeitos que a compõem.

Temos, assim, a necessidade de um trabalho que contemple, ao mesmo tempo, a instrução de estudantes quanto aos conteúdos acumulados historicamente, e a formação em valores, voltada para a construção da cidadania e do pensamento crítico. Estimular reflexões e ações que se referendam no contexto de vida, desenvolvido dentro da escola e com o que acontece em seu entorno, ou seja, não se encerrar com o que é trabalhado em sala de aula, pelo contrário, o trabalho dentro da sala de aula é desenvolvido a partir de situações contextualizadas em seu exterior.

Tais proposições desencadearam a necessidade de pensarmos a formação e o trabalho docente num contexto de complexidade, de mudanças e de incertezas, especialmente no que concerne à identidade de gênero e à sexualidade na dinâmica escolar e na formação das futuras gerações. É em torno dessas afirmações que defendemos a construção de “um olhar espacial da realidade” (CALLAI, 2005), para que o/a estudante situe-se historicamente no processo ao qual está inserido, que acreditamos só ser possível com a intervenção do conhecimento mobilizado pelo/a professor/a em suas diferentes concepções.

Pretendemos contribuir para um avanço da geografia, pois o silenciamento sobre a diversidade de gênero e sexual pode estar vinculado ao fato de que na sociedade ainda há desconhecimento, despreparo e certo medo dos/as professores/as ao abordar esses temas. Não que os/as professores/as não os vejam como importantes ou necessários para discussão na escola, mas, ao contrário, pela ausência de preparo em lidar com essas discussões, até porque a escola e a universidade são os únicos espaços que os jovens têm para discutir as questões de gênero e sexualidades. E que essa discussão não seja nas redes sociais – isso quando têm acesso e os pais e as mães não filtram as discussões.

Pensar o papel da geografia com o trabalho em torno de gênero e sexualidade na educação básica torna-se significativo, uma vez que são considerados o todo desse nível de ensino e a presença dos conteúdos e objetivos que envolvem as referidas questões. Ao rompermos a neutralidade contida nos estudos geográficos até a chegada da geografia crítica, também denominada de geografia marxista, inicia-se a proposta para engajamento e

criticidade junto a toda a conjuntura social, econômica e política do mundo, conforme aborda Lacoste (1998).

Nesse contexto, a reformulação das propostas na geografia passa a considerar a necessidade de se rever as questões teórico-metodológicas e os fundamentos epistemológicos dessa ciência. Há de se superar a existência de uma aula baseada na descrição, observação e na enumeração de dados. Para tanto, a geografia e a educação assumem, então, ao menos para aqueles e aquelas que desenvolvem pesquisas na área e que estão comprometidos com essa nova concepção de ciência, uma postura de rompimento com a alienação.

Repensar a geografia pressupõe, portanto, repensar os fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçam o trabalho do/a professor/a na educação básica. Atualmente, os estudos sobre as aulas de geografia têm questionado a relação conteúdo e metodologia, que prioriza quantidade em vez de qualidade. Para cumprir os objetivos do ensino de geografia, sintetizados na ideia de que é preciso selecionar e organizar os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes (CAVALCANTI, 2003), é importante estabelecer qual a função social do geógrafo e da geógrafa (professor/a - pesquisador/a) em tempos de globalização e quais os principais desafios das aulas de geografia na escola básica.

Não é da atualidade que os temas da sexualidade e do gênero são inviabilizados pelos campos políticos, sociais e também acadêmicos, mesmo tendo ganhado centralidade em diferentes áreas do saber com o surgimento do movimento feminista e LGBT – no Brasil, mais profundamente na década de 1980 (GREEN, 2000; LOURO, 1997).

A educação, a escola, a sala de aula e a ação pedagógica têm se dado a mudanças significativas. E essas mudanças não têm sido apenas no sentido isolado do processo de ensinar e de aprender, mas no sentido de repensar esta prática de forma dialética, dialógica, interativa e como propiciadora da construção do conhecimento, aproximando os sujeitos deste processo, através de uma linguagem acessível. É neste contexto que a abordagem sobre gênero e sexualidade pode ser possibilitada nas aulas e nos conteúdos de geografia, sobretudo no ensino médio.

Nesta pesquisa, apresentamos e defendemos que gênero e sexualidade contemplam as recomendações do documento para se trabalhar diversidade com fins de promover o respeito. Com abertura à pluralidade e à valorização de indivíduos e grupos sociais, as recomendações presentes nessa orientação curricular contra o preconceito e a promoção dos direitos humanos abrem possibilidades para que se contemplem as discussões dessa temática na educação básica.

É nossa tarefa, como professores/as, tentarmos reverter esse quadro, buscando uma educação que dialogue abertamente sobre os diferentes valores e normas morais, voltados para o entendimento entre os comunicantes, impedindo que os valores ensinados sejam razoáveis ou úteis apenas para uma minoria, que tem interesses egoístas ao beneficiar apenas uma pequena parcela dos participantes.

Não desconsideremos o pouco que a geografia tem no espaço escolar quanto a sua carga horária em sala de aula. Consideremos o que ela pode e tem feito em alguns casos, dentro e fora de sala de aula, com objetivos de colocar o/a estudante a par de sua existência no mundo. Existência entre mulheres, homens, não binários, gays, lésbicas, transexuais.

REFERÊNCIAS

BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. In: TADEU, Tomaz (Org.). Tradução de Guacira Lopes Louro; M. D. Magno; Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.123, p. 27-37, ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas de reflexões**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/AGB-PA, 1999. p. 57-66.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p.133-152, jan./jun. 2001.

_____. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: contribuição de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. P. 66-68.

_____. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento - perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

COSTA, Benhur Pinós da. A escola como espaço: identidades de gêneros e sexualidades e suas hierarquias. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – Anpege**. Brasil, v.12. n.19, 2016.

COSTA, Glauber Barros Alves. Por um ensino de Geografia crítico: discutindo questões de gênero em sala de aula. In: COSTA, Glauber Barros Alves. **Diálogos entre Geografia e Educação**. Curitiba: CRV Editora, 2014. p. 11-30.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UTR/Humanitas, Simpro, 1996.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cidadania e as minorias sexuais e de gênero. In: SCHMIDT, M. A., STOLTZ, T. (Org.). **Educação, cidadania e inclusão social**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006. p. 131-135.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia: Caderno Escola sem Homofobia**. 2013b. Disponível em: <http://ecos.org.br/projetos/esh/esh_kitcaderno.asp%3E>. Acesso em: 5 ago. 2018.

ESCOUTO, Cláudia Maliszewski. **Homofobia e ensino da geografia - as microviolências cotidianas na escola**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FACCO, Lucia. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto César Pinheiro da. **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p.19-29.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.18, n. 2, p.77-87, maio/ago. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir.** Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2010.

FREUD, Sigmund. (1913 [1912-13]) **Totem e tabu.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Sá; ANDRÉ Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: Unesco, 2011.

GEORG SCHINDHELM, Virginia; MARTINS HORA, Dayse. Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 1, enero/marzo, 2015, p. 147-168.

GOMES, Nilma Lino. **Universidade pública, diversidade, antirracismo.** Goiânia: UFG, 2017. (Comunicação oral).

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

JAGOSE, Annemarie. **Queer Theory – An Introduction.** New York: New York University Press, 1996.

JESUS, Beto de (Org.). **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens.** São Paulo: Maxprint Editora, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos.** Brasília, DF: editora, 2012.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. **Revista de Didáticas Específicas**, Madri, n. 1, p. 148-166, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. 2009c. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: MEC/Unesco, 2009. P. 13-51.

_____. Escola e o enfrentamento à homofobia: Pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de todos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.** 3. ed. Rio Grande-RS: Editora da FURG, 2013. p. 51-56.

_____. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. **Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.** Florianópolis, 2010.

Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277922201_ARQUIVO_Curriculo,cotidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogérioDinizJunqueira.pdf>.

Acesso em: 5 jul. 2017.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentendersar* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

_____. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermannin (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-109.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.19, n. 2, p.17-23, maio-ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> Acesso em: 5 jul. 2017.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, Unesco, 2009. p. 85-93.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 41-52.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.139, p. 507-524, abr./jun.,

2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. v.1. p.13-26.

_____. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p.150-183, jan./jun. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MORAES, Eliana Marta Barbosa; CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

ORNAT, Marcio Jose. Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista. **Terr@ Plural**, v. 2, n. 2, p. 309-322, 2008.

_____. Espaços interditos e a constituição das identidades travestis através da prostituição no Sul do Brasil. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v.3, n. 1, p-54-73, jan./jul., 2012.

PEREIRA, Isabella Bruna Lemes. **As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal**: uma análise do discurso a partir dos projetos "escola sem partido". 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda I.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RATTS, Alex et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v.8/9, n.1, p.45-59, 2007.

_____. Corporeidade e diferença na geografia escolar e na geografia da escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v.1, n. 46, p.114-141, fev. 2018.

RATTS, Alex; MACHADO, Talita Cabral. Trajetórias socioespaciais dos militantes do movimento negro na região metropolitana de Goiânia. **Revista Eletrônica Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 202-221, ago. 2012.

REIS, Maíra Lopes. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n.38, p.11-34, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Patrícia Gabrielle de Oliveira. **Corpos em movimento, educação em questão**: a trajetória escolar das travestis negras. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro-RJ, 2014.

SANTOS, Adelaine Elis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose. **Pelo espelho de Alice**: homofobia, espaço escolar e prática discursiva docente. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, p. 46-71. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SANTOS, Milton. A dimensão histórico-temporal e a noção de totalidade em geografia. In: SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 114-118.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Revista Práxis Educativa**, UEPG, Ponta Grossa, v. 9, n.1, p.199-208, 2013.

SILVA, Joseli Maria. Amor, paixão e honra como elementos da produção do espaço cotidiano feminino. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 97-109, 2007.

_____. Os desafios para a expansão da geografia das sexualidades no Brasil e os limites do diálogo científico internacional. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto César Pinheiro da. **Espaço, gênero e poder**: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p.187-200.

_____. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: _____. **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009a. p. 25-53.

_____. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. In: _____. **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009b. p. 56-91.

_____. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. In: _____. **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009c. p.135-149.

_____. Gênero e Espaço: esse é um tema da Geografia? In: AZEVEDO, Daniel Abreu de; MORAIS, Marcelo Alonso (Orgs.). **Ensino de Geografia**: novos temas para a geografia escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 97-125.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. Para além da apresentação das Geografias Malditas: uma análise da resistência às descontinuidades

científicas no campo científico da Geografia no Brasil. In: _____. **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013. p. 11-23.

SILVA, Joseli Maria; et al. O corpo como elemento das geografias feministas e queer: um desafio para a análise no Brasil. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013. p. 85-142

SILVA, Sueley Luana da; VALE, Suzana Alves. Os temas transversais gênero e diversidade nas aulas de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7., 2015, Catalão. **Anais...** Catalão: UFG, 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1441036028_ARQUIVO_OSTEMASTRANSVERSAISGENEROEDIVERSIDADENASAULASDEGEOGRAFIA-FALAPROFESSOR.pdf> Acesso em: 15 set. 2018.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da. Sexualidade e educação: um diálogo necessário. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v.1, n.2, p.218-238, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

SIMÕES, Júlio Assis. Prefácio. In: FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?: Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond. 2005. p. 13-17. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1232/facchini-regina.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; GARCIA, Dantielli Assumpção. Escola, discurso e sexualidade: uma análise de El vestido Nuevo. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.1, p. 59-75, jan./abr. 2017.

STRYKER, Susan. (De)subjugated knowledge: an introduction to transgender studies. In: STRYKER, Susan; STEPHEN, Whittle (Orgs.). **The Transgender Studies Reader**. New York: Routledge, 2006. p. 1-17.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TONINI, Ivaine; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater o preconceito: A geografia que faz diferença. In: _____. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 55-71.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2012. (Série Cadernos da Diversidade).

THIESEN, Juares da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n.1, jan./abr. 2011.

VÁZQUEZ-GARCÍA, Francisco. Del sexo dicotómico al sexo cromático: la subjectividad transgénerica y los límites del constructivismo. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latino-Americana*, Ponta Grossa, n. 1, p. 63-88, 2009. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/viewArticle/10/122>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em: 21 set. 2018.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Confrontos)

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **Formação do professor de geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas**. 2013. 202 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E AS ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM GOIÂNIA.

Pesquisador Responsável: Ruan Pinheiro do Nascimento Faria

Telefone para contato: (62) 98618-5955.

E-mail: ruan.naufaria@gmail.com

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES

- 1) Você conhece as diretrizes curriculares elaboradas pelo MEC que apontam a necessidade de trabalhar gênero e sexualidade na escola?
- 2) Você participou de algum curso ou atividade direcionada à implementação dessa diretriz no cotidiano escolar?
- 3) O que entende por gênero e sexualidades?
- 4) Você acha que a escola deve abordar esses temas?
- 5) Em algum momento você já abordou questões relacionadas a gênero e/ou sexualidade durante suas aulas?
- 6) Em seu cotidiano se depara com situações em que gênero e sexualidades são temas relevantes?
- 7) Os/as alunos/as questionam gênero e sexualidades em suas práticas cotidianas?
- 8) Quais os conteúdos geográficos que podem ser articulados com gênero e sexualidades? Você já fez, faz, ou pensa em fazer essa articulação? Poderia relatar.

- 9) Já se deparou com situações de conflito entre alunos ou entre professores e alunos sobre gênero e sexualidades?

- 10) Na sua opinião quais os limites e potencialidades que a abordagem desses temas podem trazer para comunidade escolar?