



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS - FCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



YURI GABRIEL VIEIRA ALÉM

**GEOGRAFIAS DAS SEXUALIDADES: DESAFIOS E ESTRANHAMENTOS NO
CONTEXTO ESCOLAR**

DOURADOS-MS

2022

YURI GABRIEL VIEIRA ALÉM

**GEOGRAFIAS DAS SEXUALIDADES: DESAFIOS E ESTRANHAMENTOS NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Curso de Mestrado da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Espaço e reprodução social: práticas e representações

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes

DOURADOS-MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A478g Além, Yuri Gabriel Vieira

Geografias das Sexualidades: Desafios e Estranhamentos no Contexto Escolar [recurso eletrônico] / Yuri Gabriel Vieira Além. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes.

Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Geografias Feministas e das Sexualidades. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Formação de Professoras e Professores. I. Nunes, Flaviana Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Para Solange, Dagata, Igor e Guilherme, pelo incentivo e auxílio nessa trajetória tão desafiadora e gratificante. Dedico também a todas as pessoas LGBTQIA+, que mesmo com todo o preconceito, (re)existem, amam, sobrevivem, educam, aprendem...

AGRADECIMENTOS

À todas as instituições públicas, fundamentalmente, a Educação de Jovens e Adultos, sem acesso a essa política não teria chegado até aqui.

À minha querida mãe Solange, mulher forte, geniosa e generosa, mesmo com inumeros desafios me ensinou a amar e a ser amado e a construir um mundo mais diverso e respeitoso.

Ao Dagata, em meio as notas e acordes constrói política, com toda a sua sensibilidade me tornou um sujeito inquieto e humanizado.

Ao Igor, o melhor artista que conheço, com toda a sinceridade e revolta me ensina a andar na contramão do cotidiano da vida.

Ao meu amor Guilherme, dentre todos os homens que cruzaram meu caminho, é ele que dá sentido à vida. Em sua companhia é que o amor se torna mais leve, gostoso e político. Grato pela sua existência e carinho!

À minha orientadora Flaviana, com toda sua paciência e sensibilidade, me auxiliou na construção desse trabalho tão desafiador e particular.

À minha cunhada Milena, pequena apenas na altura, grande nos afetos e convicções. Obrigado pela cumplicidade e carinho nessa produção, por ser ouvinte e incentivadora.

Às minhas avós, Pastora e Gloria, por terem me dado o privilégio de ser parte e todo. Obrigado por me incentivar a nunca desistir.

Às minhas queridas(os) Geografas(os), Iara, Laís, Lucas, Karen e Karine imensamente responsáveis pela minha formação, companheiras(os) de trajetórias, de angústias e de vitórias. Sem vocês esse caminho seria imensuravelmente turbulento.

Às minhas amigas Rafa, Sarah, Jessi, Ingrid, Fer e Dani, que me deslocam dessa realidade presunçosa, me fortalecendo e me tornando capaz de enfrentar obstáculos para além da academia.

À Coordenadoria de Apoio a Pesquisa e Ensino Superior, pela concessão da bolsa de estudos fundamental para a execução do projeto de pesquisa.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural nada deve parecer impossível de mudar”

(Bertolt Brecht)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os dizeres sobre gênero e sexualidade dos e das professoras de Geografia da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul buscando um diálogo teórico metodológico com as epistemologias feministas, das sexualidades e estudos *Queer*. Para isso, foram realizados levantamento bibliográfico sobre a constituição da Geografia como ciência na modernidade e a emergência dos gêneros e das sexualidades nos debates contemporâneos dessa ciência, além de análises das políticas públicas educacionais desde o aparecimento do tema transversal Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a versão vigente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também foram aplicados questionários semiestruturados junto a 15 docentes da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul e realizadas conversas indiretas com 4 desses profissionais da educação. Como resultado, é perceptível que há um apagamento dos gêneros e das sexualidades na produção da Geografia da modernidade e que ainda aparece nos dias atuais. As políticas públicas educacionais, recentemente, sofrem emudecimentos nas temáticas de gênero e sexualidade, em consequência, principalmente, da ideia de uma escola assexuada, onde essas temáticas se tornam invisíveis e espinhosas, e, também, do avanço do conservadorismo no Brasil, impulsionado pela “Escola sem partido” e pelas bancadas mais conservadoras do poder legislativo. Os e as docentes participantes da pesquisa apontam uma carência em sua formação no que se refere às discussões sobre o gênero e a sexualidade, fundamentalmente, no curso de Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados, visto que é a instituição de formação da maioria dos entrevistados. No entanto, há uma predisposição desses professores e professoras ao tratar o gênero e a sexualidade na escola, principalmente ao combate da homo/transfobias presentes no contexto escolar, e na sociedade civil em geral. Finalmente, os e as docentes discorrem que há possibilidade do ensino de Geografia se tornar aliado ao processo de ensino-aprendizagem e ao combate ao preconceito, sendo pautado no cotidiano e nas vivências de todas e todos educandos, inclusive, para sujeitos LGBTQIA+.

Palavra-chave: Geografias Feministas e das Sexualidades; Gênero; Sexualidade; Formação de Professoras e Professores.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the sayings about gender and sexuality of Geography teachers from Mato Grosso do Sul teaching network seeking a methodological theoretical dialogue with feminist epistemologies, Sexualities and Queer Studies. For this, a bibliographic survey was carried out on the constitution of Geography as a science in modernity and the emergence of genders and sexualities in the contemporary debates of this science, as well as analyzes of public educational policies since the emergence of the transversal theme Sexual orientation in the National Curriculum Parameters (PCN – in Portuguese) up to the current version of the National Curricular Common Base (BNCC – in Portuguese). Semi-structured questionnaires were also applied with 15 teachers from the public network of the state of Mato Grosso do Sul and Indirect conversations were held with 4 of these education professionals. As a result, it is noticeable that there is an erasure of genders and sexualities in the production of Geography of modernity and that still appears nowadays. Public educational policies, recently, have been muted in terms of gender and sexuality, as a consequence, mainly, of the idea of an asexual school, where these themes become invisible and thorny, and also the advance of the conservatism in Brazil, driven by the “School without a party” and groups more conservative in the Legislature Power. The teachers participating in the research point to a lack in their training with regard to discussions about gender and sexuality, fundamentally, in the Geography course at the Federal University of Grande Dourados, as it is the training institution for most respondents. However, there is a predisposition of these teachers when dealing with gender and sexuality at school, especially the fight against homo/transphobias present in the school context, and in civil society in general. Finally, the teachers name that there is a possibility for the teaching of Geography to become an ally to the teaching-learning and combating prejudice, based on daily life and experiences of all students, including LGBTQIA+ people.

Keywords: Feminists and Sexualities Geographies; Genre; Sexuality; Training of Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAGEO – Centro Acadêmico de Geografia
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEUD – Centro Pedagógico de Dourados
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares
- DCE – Diretório Central dos e das Estudantes
- ESI – Educación Sexual Integral
- ETEC - Escola Técnica Estadual
- FCH – Faculdade de Ciências Humanas
- GHUM – Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural
- GETE – Grupo de Estudos Territoriais
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBTQIA+ – (População de) Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexuais e Assexuais
- MEC – Ministério da Educação
- MS – Mato Grosso do Sul
- NEER – Núcleo de Estudos em Espaço e Representações
- NEPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura
- PCN – Parametros Nacionais Curriculares
- PET – Programa de Educação Tutorial
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- PPP – Pojeto Político Pedagógico
- SECADI – Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPEL – Univerisade Federal de Pelotas

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

URGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Educação e Cidadania nos PCN’s	51
Quadro 02 – Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e na Área de Ciências Humanas na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular	66
Quadro 03 – Idade, gênero e sexualidade das entrevistadas e entrevistados	73
Quadro 04 – Ano de formatura, instituição de formação e escola em que trabalha	74
Quadro 05 – A formação em pós-graduação das professoras e professores	75
Quadro 06 – Formação acadêmica e promoção do entendimento dos gêneros e das sexualidades	77
Quadro 07 – O que é gênero e sexualidade na sua concepção?	81
Quadro 08 – As sexualidades e os gêneros na percepção dos e das estudantes	86
Quadro 09 – Possibilidades em trabalhar a temática de gênero e sexualidade em sala de aula na perspectiva dos e das docentes	89
Quadro 10: Limites e avanço dos gêneros e sexualidade na escola	92
Quadro 11 – Os gêneros e as sexualidades nos conteúdos de Geografia na escola	96
Quadro 12 – Palavra aberta	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: CAGEO contra a Homofobia	80
Figura 02: Diálogos sobre o projeto Escola sem Partido	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ENTRE O ARMÁRIO E A PESQUISA.....	11
1 PERCORRENDO CAMINHOS, POR UMA GEOGRAFIA ENCARNADA: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A URGÊNCIA DAS GEOGRAFIAS FEMINISTAS E DAS SEXUALIDADES.....	17
1.1 Reconhecimentos e distanciamentos: percorrendo caminhos da ciência da modernidade.....	18
1.2 A modernidade, seus silenciamentos e a emergência da Geografia.....	22
1.3 Adentrando a Geografia e a Cultura: a contribuição da Geografia Cultural no Brasil para os sujeitos esquecidos.....	26
1.3.1 <i>Epistemologias de lutas: as pesquisadoras e pesquisadores do Brasil e a urgência da Geografia Cultural.....</i>	<i>27</i>
1.4 Nenhum passo para trás: a urgência das mulheres e pessoas LGBTQIA+ na ciência Geográfica.....	32
1.4.1 <i>A Geografia na percepção das mulheres e o nascimento das geografias feministas.....</i>	<i>34</i>
1.4.2 <i>Abrindo os caminhos: a luta das geógrafas no surgimento das Geografias das Sexualidades.....</i>	<i>38</i>
2 A BUSCA INCESSANTE DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES NAS ESCOLAS E NOS CURRÍCULOS.....	43
2.1 Onde estão os gêneros e as sexualidades no contexto escolar?.....	45
2.2 Olhar para trás e nunca regredir: os gêneros e as sexualidades nos PCN's.....	51
2.3 As diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e os dizeres sobre gênero e sexualidade.....	56
2.4 Entre as versões e a aversão: a Base Nacional Comum Curricular e seus silenciamentos.....	60
2.4.1 <i>Entre as ausências: a Geografia, a BNCC e os outros.....</i>	<i>65</i>
3 AS SEXUALIDADES E OS GÊNEROS NO DIZER DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL.....	71

3.1 Quem são os e as Docentes?	72
3.2 Em formação: (in)compreensão dos gêneros e das sexualidades pelas(os) docentes	75
3.3 Colorindo a escola: Os dizeres dos e das professoras e as sexualidades e os gêneros no contexto escolar	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO: ENTRE O ARMÁRIO E A PESQUISA

*Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado*

A placa de censura no meu rosto diz

Não recomendado à sociedade

A tarja de conforto no meu corpo diz:

Não recomendado à sociedade

Não recomendados

Esta é uma pesquisa que se constrói a partir das ausências e dos anseios da minha trajetória enquanto pesquisador. Trata-se de um trabalho que busca compreender o lugar das sexualidades no contexto escolar e na disciplina de Geografia, pelo viés da Geografia enquanto ciência, do papel da escola e das políticas educacionais curriculares, e também da prática docente dos professores e professoras de Geografia no cotidiano escolar.

Para toda aproximação com os conceitos que serão expostos no decorrer desta pesquisa, me recordo de Haesbaert, que cita Foucault na perspectiva de relacionar os conceitos com a vida:

Formar conceitos é uma maneira de viver, e não de matar a vida: é uma maneira de viver em uma relativa mobilidade, e não uma tentativa de imobilizar a vida; é mostrar, entre esses milhares de seres vivos que informam seu meio e se informam a partir dele, uma inovação que se poderá julgar como se queira, ínfima ou considerável: um tipo bem particular de informação. (FOUCAULT, 2000, p. 363-364 *apud* HAESBAERT, 2014, p.19).

Esse movimento vem à tona em relação ao conceito de lugar. Para isso, evoco Massey (2013), para quem o Lugar é concebido dentro da “cosmologia mais ampla do Poder” (p.191), sempre em processo, portanto, nunca acabado. Essa conceituação de Massey envolve momentos que impelem esta pesquisa, visto que muitos deles permeiam minha trajetória enquanto pesquisador.

A cada momento vivido, na condição de sujeito LGBTQIA+, fui me apoiando naquilo que me representa ou me conforta. Nesse movimento, fui observando as perspectivas dos lugares, e como eles se tornam algo para a própria dinâmica em que me inseria, seja na Universidade, na escola, ou nas relações com diferentes lugares em que participava.

Tal condição revela que há uma luta constante com esses lugares, visto que muitos deles, me limitavam, me escondiam e me reprimiam. A sensação é como segurar um gelo no verão, que no decorrer dos minutos vai se derretendo e se tornando cada vez mais aquoso e quanto mais o tempo passa, o estado sólido já não existe. Não há controle daquilo que se derreteu, como não há um controle do próprio comportamento e performance do ser humano.

A sexualidade é algo impossível de ser tirado do ser, como refuta (SILVA, 2013): a sexualidade não é um “instinto natural”, mas está ligada à cultura e aos costumes de um determinado espaço-tempo.” (p. 32). No entanto, há mecanismos de controle de uma sexualidade heteronormativa que é “constituída como norma, regra inquestionável estabelecida por fundamentos religiosos e naturalizantes das sexualidades humana” (MUSSOKOPF, 2012 *apud* SILVA e BARBOSA, 2016, p.131-132), evidentemente, em uma perspectiva judaico-cristão ocidental.

Esse controle é apresentado como armário, que não é um objeto de madeira, em que se guardam as roupas, casacos e toalhas. Na realidade, o armário, aparece como questão de sobrevivência para toda a comunidade LGBTQIA+, “como forma de não revelar a própria sexualidade, determinada pela ordem social como pecado a partir dos parâmetros do correto.” (SILVA E BARBOSA, 2016, p.135).

A construção do armário me impulsiona em uma lógica estritamente espacial. Em minha trajetória, por mais que tenha saído do armário há muitos anos, percebo que quando a insegurança me penetra, me assombra, definitivamente, estou inserido em algum lugar, e, como um artifício de defesa, mas também de resistência, retorno ao aprisionamento das portas do armário e observo a vida pelas frestas, pois para resistir é preciso estar vivo.

Dito isso, me recordo das aulas de Cultura e Fronteiras, durante a graduação, ministradas pelo o professor Jones Dari Goettert. Além de ser apaixonado pelas artes e literatura, o docente, adora falar de espaço e afeto. A partir de TUAN (1980), o professor me provocou sobre a ideia de lugares de afeto (Topofilia) e lugares de desafetos (Topofobia). A etimologia da palavra topofobia, já aponta a relação do lugar da insegurança, do medo, e que se pode relacionar com a ideia do armário. E a condição de liberdade e de arrombamento do armário, conduz à relação topofílica dos sujeitos em sociedade.

Além de manifestar minha trajetória como motivação deste trabalho, também há de se considerar que as Universidades públicas são responsáveis pela grande maioria das produções

científicas de todo o país¹. Este fato colabora com a consolidação dessa pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que há um número grande de pesquisas sendo desenvolvidas nas Universidades brasileiras, elas ainda silenciam grupos e sujeitos que são excluídos na produção científica.

Do ponto de vista da Geografia que se produz nas Universidades, Silva (2009) aponta que há um silenciamento nas discussões sobre gênero e sexualidade nas produções acadêmicas entre 1938 a 2008. A autora recolhe dados dos periódicos mais bem avaliados pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e afirma que, no decorrer desses anos que houve uma crescente feminilização nas produções científicas. No entanto, os cargos de conselhos editoriais eram ocupados majoritariamente por homens.

A ausência de temas de gênero no discurso geográfico não se justifica simplesmente pela ausência das mulheres no exercício profissional, já que houve notória feminização deste campo científico nas duas últimas décadas. Assim, para compreender a ausência das abordagens de gênero, mesmo frente à feminização do campo científico da Geografia, há necessidade de se contemplar as estruturas de poder decisório capazes de manter a seletividade das características da geografia brasileira, ainda fortemente androcêntrica. (SILVA, 2009, p. 73)

Essa reflexão dialoga diretamente com minha vivência enquanto graduando do curso de Geografia da UFGD, pois nesse curso também se observa disparidade de gênero no corpo docente², que conta com 15 professores e professoras sendo oito homens (53,33%) e sete mulheres (46,66%). Mesmo que a desproporção de gênero no corpo docente do curso seja de extrema relevância, ainda permanecem ausências em discussões de gênero e sexualidade em torno das disciplinas do curso de Geografia da UFGD.

Nas produções de teses e dissertações do PPGG/UFGD, também há ausências dos gêneros e as sexualidades nos trabalhos desenvolvidos. Essa produção³ conta com 184 dissertações e 51 teses, em que apenas 4 (2,17%) dissertações e 2 (3,92%) teses têm como tema principal, a mulher, o gênero e a sexualidade.

¹ Segundo a Academia Brasileira de Ciências, as Universidades públicas correspondem mais de 95% das pesquisas do Brasil. Publicado em 19 de abril de 2019. Ver em : <http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em 01 de nov de 2021

² Ver o corpo docente do curso de Geografia da UFGD em: https://portal.ufgd.edu.br/cursos/geografia/corpo_docente. Acesso em : 01 de nov de 2021

³ A última atualização da produção de teses foi realizada em 11/03/2022 e de dissertações em 23/03/2022. Ver em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-geografia/dissertacoes-defendidas>. <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-geografia/teses-defendidas>. Acesso em: 27 mar 2022.

Tais questões não estão presentes na formação dos professores e professoras de Geografia formados pela UFGD, mas essa ausência me permite vislumbrar algumas inquietudes de meu movimento enquanto pesquisador. De acordo com Moreira (2020) esse esquecimento também é recorrente em algumas universidades do sul do país. O autor afirma que na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS), sobre as discussões de gênero e sexualidade, os professores relataram que “apesar de boas intenções, esta inclusão não acontece de maneira efetiva, ou é insuficiente.” (p.130)

Em concordância com Moreira, a perspectiva do homem como centro das discussões atravessou a minha trajetória no decorrer das disciplinas cursadas na UFGD, de modo que a percepção de que há possibilidade de discutir o espaço geográfico e a própria epistemologia da Geografia pela perspectiva de gênero se deu apenas na metade do curso de Graduação, com discussões na disciplina de Geografia Cultural, ministrada pelo professor Jones Dari Goettert, e na disciplina de Geografia Escolar, ministrada por minha orientadora, professora Flaviana Gasparotti Nunes.

A disciplina de Geografia Cultural me instigou e provocou diversas inquietudes e reflexões acerca das ausências e silenciamentos na própria ciência. Recordo-me da primeira vez que tive contato com o livro “Maneiras de Ler Geografia e Cultura” (HEIDRICH; COSTA; PIRES, 2013). A excitação não cabia em meu corpo, era como a descoberta de uma possibilidade de subversão de algo já consolidado, parecido com o arrombamento da porta do armário⁴, que já não era apenas referente aos meus desejos, mas também um armário na epistemologia da Geografia, ainda muito tímido, mas passível de ser rompido.

Além desses incômodos e inquietudes que percorreram minha trajetória na graduação, é imprescindível mencionar a influência da minha participação da disciplina “Tópicos Especiais II Geografias Feministas e das Sexualidades”, ministrada pela Prof^ª Dr^ª Joseli Maria Silva e pelo Prof^º Dr^º Marcio José Ornat, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no início de 2021, na condição de ouvinte. Essa experiência colocou em prática algumas discussões pautadas pelas produções realizadas pelo grupo de pesquisa GETE - Grupo de Estudos Territoriais, coordenado pelos mesmos docentes.

O encontro com minha orientadora, professora Flaviana Gasparotti Nunes, na disciplina Geografia escolar remeteu também a alguns parâmetros que eu não havia percebido. A ideia de que a Geografia da escola sofria pelas mesmas ausências da Geografia acadêmica, e que haveria um longo caminhar para a superação do preconceito. Nos processos de ensino-aprendizagem

⁴ Refiro-me ao armário enquanto uma questão de forças de um padrão a ser seguido, como amarras que comprimem os sujeitos e as subjetividades.

no interior da disciplina de Geografia na escola, esse movimento remeteu à urgência na produção desta pesquisa.

A convivência com a professora Flaviana me motivou ainda mais, visto que, houve vários embates para a escolha do tema de pesquisa. Recordo-me, como se fosse ontem, quando propus a ela a orientação desse trabalho. Estava na Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, desenvolvendo atividades do PET (Programa de Educação Tutorial), em novembro de 2019, quando recebi uma ligação de minha antiga orientadora, professora que tenho muito apreço, dizendo que não havia possibilidades em relacionar as epistemologias, não marxistas, fundamentalmente, feministas e das sexualidades de/ na dinâmica espacial.

No mesmo dia, avistei Flaviana no laboratório do Multimeios da Geografia, onde realizava um encontro com seus orientados do grupo de pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos. Logo após a reunião, a chamei para uma conversa. No primeiro momento, a professora demonstrou que é possível alinhar essas epistemologias a dinâmica espacial, e solicitou que eu enviasse meu primeiro projeto de pesquisa, que consistia em analisar os gêneros e as sexualidades nos bares da cidade de Dourados.

Depois disso, Flaviana me chamou para um novo encontro, confirmando a possibilidade em me orientar na elaboração da pesquisa. No entanto, não sabíamos que essa trajetória teria muitos obstáculos. Um deles foi a alteração do próprio projeto; em nossas conversas, eram nítidas nossas inquietudes com a educação, a escola, o ensino de Geografia. Atravessados por essas sensações, perguntei a ela se haveria possibilidade em pesquisar os gêneros e as sexualidades, e evidentemente, a sua presença no contexto escolar.

Em resposta, Flaviana, muito complacente, me disse que seria um bom caminhar para percorrermos juntos. Percebi uma excitação vindo de minha orientadora! Reelaboramos o projeto, que passou a ter como objetivo analisar as subjetividades, os gêneros e sexualidades nos intervalos das escolas de Dourados, contudo, não contávamos com a chegada do novo coronavírus no Brasil, e, portanto, em Dourados.

Mesmo com muitas limitações, não desistimos do tema, e ele não desistiu de nós, visto que são questões que nos atravessam. Analisamos novas possibilidades, realizamos diversas leituras, e elaboramos o último projeto, que resultou nesta pesquisa, que tem como objetivo geral, compreender os gêneros e as sexualidade nos dizeres dos professores e professoras de Geografia na rede pública e estadual na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Para alcançarmos nossos anseios, sistematizamos essa dissertação em três capítulos. O primeiro, motivado, pelas ausências dos gêneros e das sexualidades em meu caminhar. Buscamos analisar o surgimento das Geografia das sexualidades e seus desdobramentos nos

dias atuais. Para isso, realizamos levantamento bibliográfico e análises acerca de falas da Professora Joseli Maria Silva, nos eventos em que participei na condição ouvinte.

O segundo capítulo tem como escopo refletir sobre as políticas públicas educacionais e suas contribuições e limitações quanto aos gêneros e as sexualidades. Para tal propósito houve o levantamento dessas políticas, fundamentalmente, os currículos desde a aparição da preocupação com os gêneros e as sexualidades, nos PCN's de 1998, as DCN's de 2008 e as três versões da BNCC, sendo que uma delas está em vigor atualmente.

Para alcançarmos o objetivo geral desta dissertação, elaborou-se o terceiro capítulo. Os procedimentos metodológicos que embasaram a discussão foram a aplicação questionário semiestruturado para quinze professoras e professores de Geografia da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, e quatro conversas indiretas com 4 dos e das docentes que responderam o questionário, a fim de compreender as limitações e avanços das discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar e na disciplina de Geografia.

As perguntas do questionário envolvem a identificação do perfil desses docentes como idade, gênero, sexualidade e formação acadêmica. Do ponto de vista qualitativo, foram elaboradas sete perguntas e uma palavra aberta, que são respectivamente: Na sua concepção, o que caracteriza gênero e sexualidade?; Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações ou motivos que levaram a isso?; Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade em sala de aula?; Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento ou discussão relativa à questão das sexualidades e dos gêneros?; No seu entendimento, há possibilidade de abordar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola? Se sim, quais seriam os conteúdos mais adequados para isso?; Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?⁵

Além disso, essa pesquisa tem como referencial teórico-conceitual os estudos feministas e as teorias *Queer*, em que não dissocia os gêneros das sexualidades, sendo frutos de uma performance corpórea do sujeito (BUTLER, 2003), revelando seus aspectos culturais, através de sua História e de sua Geografia. São essas categorias que impõem, a produção dessas e a análise dessas perguntas.

⁵ Os questionários respondidos constam em anexo.

1 PERCORRENDO CAMINHOS, POR UMA GEOGRAFIA ENCARNADA: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A URGÊNCIA DAS GEOGRAFIAS FEMINISTAS E DAS SEXUALIDADES

Neste primeiro capítulo, busco relacionar as falas da professora Joseli Maria Silva em eventos e cursos, dos quais participei, nas análises a serem discorridas, como na semana acadêmica do curso de Geografia da UFGD⁶ ocorrida no início de agosto de 2021, e no curso Gênero e Sexualidade no Ensino de Geografia⁷, promovido pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), procurando qualificar a inserção das discussões de gênero e sexualidade na prática de professores e professoras de Geografia. A professora Joseli revela a escolha da nomenclatura, em decorrência de alguns embates em sua trajetória acadêmica, que também estão presentes nos dias atuais no Brasil. Veja:

A minha ideia era mostrar, ou trabalhar com vocês, uma perspectiva que eu demorei para entender sozinha. No sentido de que eu sempre me interessei por tema, de sujeitos que não eram invisíveis, mas que tinham uma corporeidade, e que essa corporeidade aparecia nas Geografias feministas, que eu produzia, mas era negada por uma Geografia que era hegemônica. Então é, eu queria trazer um pouco dessa trajetória de entender como essa Geografia encarnada, ainda nos dias hoje, é um desafio epistemológico para Geografia brasileira. (Joseli Maria Silva em fala durante a semana acadêmica do curso de Geografia da UFGD, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPxvhnA6KeE&t=1639s>).

As falas da professora transitam por um caminhar epistemológico, buscando compreender a Geografia enquanto ciência a partir da modernidade, e como esse nascimento científico se consolidou e se reproduz nos dias de hoje. A proposta da professora se refere a uma Geografia encarnada, que supera paradigmas expressos na sua produção e reprodução, considerando suas limitações e as ausências nas discussões pautadas pelos gêneros e sexualidades na Geografia.

Encarnar, no entendimento da referida autora, é um reconhecimento de limitações que perpassam o campo epistemológico das ciências humanas em geral, e que de fato é aprofundado na Geografia, em que muitos sujeitos são excluídos da lógica da espacialidade, colocando tal ciência à mercê de uma produção territorial sem as pessoas, sem subjetividades e diferenças. O encarnar já foi utilizado em pesquisas das linguagens na Educação, fundamentalmente na ideia do “*ser-motricio*”. De acordo com Santos (2017, p. 27), “Trata-se de uma formulação que

⁶ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPxvhnA6KeE&t=3190s>. Acesso em 01 de nov de 2021.

⁷ Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=_BIa8Ctq-gQ. Acesso em 01 de nov de 2021.

preconiza as noções de ser humano, corporeidade, motricidade, práxis criadora e linguagens, de forma integrada.” Relacionando, assim, a necessidade da interação da multiplicidade dos sujeitos na ciência.

Para Santos (2018), há sentido para a “Ciência e Investigação Encarnada” (p. 5), pois o autor pressupõe uma possibilidade investigativa que considera o sujeito enquanto múltiplo em suas relações, buscando superar a ideia que o objeto a ser analisado é distante das subjetividades, dos corpos. Considerando a multiplicidade e a espacialidade na perspectiva de Massey (2014) e as ideias do referido autor, pode-se dizer que se há diferença, há multiplicidade, e, portanto, espacialidade. Neste sentido, colaborando com uma Geografia encarnada, as individualidades não são apenas produto de dinâmicas espaciais, mas também são, ao mesmo tempo, produtoras do Espaço geográfico.

1.1 Reconhecimentos e distanciamentos: percorrendo caminhos da ciência da modernidade

Caminhando pela ciência, eu encontro a discussão sobre modernidade para compreender a emergência da Geografia enquanto ciência, e me deparo com alguns paradigmas que se imbricam na escrita desse texto. Presunçosamente e brevemente, me coloco no entendimento da modernidade e a sua urgência em meados do século XVII.

Recorro a Santos (2019) para compreender aquilo que se coloca como ciência integrada ao saber teológico. Este autor, ao dialogar com Bacon e Descartes, afirmou que, na modernidade, o avanço da técnica, das produções e dos saberes, não poderia mais estar vinculado ao religioso. A ideia de progresso se chocava com o dogma católico, segundo o qual Deus era a única “verdade”, e que as respostas já eram dadas pelo criador dos céus e da terra. De acordo com o autor:

Outro aspecto que inviabilizava o progresso das ciências, para Bacon e para Descartes, eram as doutrinas antigas, que eram estudadas em demasia, usadas para tentar extrair algo de novo e tomadas como verdades eternas; serviam, em suma, para evidenciar o que já estava dado e levar ao erro aqueles que desejavam usá-las para a concepção de algo que fosse diferente. Ao fim, tais estudos serviriam apenas, em alguma medida, para evitar os erros já cometidos. (SANTOS, 2019. p. 65).

Com o progresso da ciência, afirmou-se a necessidade da dúvida, ao contestar a resposta pronta. Esse movimento foi precursor no distanciamento entre Deus e o saber, influenciado pela filosofia medieval escolástica, que “consistia em debates filosófico-teológicos com regras

determinadas, onde a discussão intelectual intentava o esclarecimento de temas importantes e controversos.” (VASCONCELLOS, 2014. p. 47).

Descartes foi considerado um dos precursores da modernidade, pois sempre buscou as incertezas nos saberes filosóficos. Teixeira (2013) dialoga com Reale e Antiseri, para demonstrar a inquietude do filósofo:

Descartes percebia a falta de um método que pudesse ordenar pensamentos e servisse de fundamentação prática. Esse novo método, indicava a necessidade de uma nova visão em busca do saber, um tipo de conhecimento que deveria ser pautado em uma totalidade real e não abstrata (TEIXEIRA 2013, p.141).

A ideia da modernidade é consolidada através do avanço de aspectos já estabelecidos. Gomes (1996, p. 48) aponta três parâmetros destes aspectos: “o caráter de ruptura, a imposição do novo e a pretensão de alcançar a totalidade”. O fato é que a modernidade apresenta a ideia de que a ciência é homogênea, fundamentada na ignorância da história, e do ser em uma razão única.

Evidentemente, a chegada da modernidade transformou profundamente a ideia de verdade. No entanto, promoveu paradigmas entranhados na sociedade atual, tais como, para alcançar algo é necessário que haja o atrasado, e que o diferente é aquele que não se modela às estruturas em análise, na ciência e na civilização em geral.

De acordo com Gomes (1996), foi no Iluminismo no século XVIII que ocorreu a ruptura com o paradigma cristão da “verdade suprema”. Foram formuladas as primeiras estruturas metodológicas que apresentavam explicações diversas perante o mesmo fenômeno. Entretanto, o autor relaciona o pensamento científico com a razão dos sujeitos, que colabora com aquilo que a ciência moderna denominou de positivismo.

Por positivista, se entende um saber sistemático, que acredita na possibilidade de afirmar proposições a partir de um certo grau de precisão e dentro dos limites de uma linguagem lógica, ou seja, de uma maneira positiva. Por normativo, se compreende que esta possibilidade só existe quando são seguidas determinadas regras de condutas. (GOMES, 1996, p.12).

O positivismo é uma movimentação científica da época. Em decorrência disso, conserva alguns padrões de reflexões de uma única verdade lógica atravessada pela razão de cada indivíduo em contato com diferentes fenômenos. Gomes (1996) afirma que nessa perspectiva racionalista da origem a natureza (objeto) distanciando o cientista da verdade lógica (humano) nos procedimentos metodológicos, não era possível uma epistemologia atravessada por ambos. A veracidade só era comprovada a partir deste distanciamento lógico.

Nesse momento, conforme a dicotomia se estabelecia, aumentavam as atenções em relação ao Espaço, como: “A relação homem natureza, a conexão de fenômenos naturais na superfície do Globo, a influência da natureza sobre a cultura” (GOMES, 1996, p.70). Essa afirmativa revela que o Espaço é concebido apenas pela sua forma, pois o progresso ignorava as múltiplas perspectivas do ser humano na produção da ciência.

Há de se considerar que a concepção de Espaço na modernidade se imbrica em uma lógica geométrica e matemática, originada de uma extensa forma natural, “a princípio vazia e isonômica” (GOMES, 1996, p.72), fugindo da imaterialidade e da abstração dos fenômenos, privilegiando filósofos como Newton, categorizando suas leis de Espaço absoluto, ou relativo, dando significados para a Física.

Gomes (1996) evoca John Locke, em sua preocupação com o Empírico, concebendo a interpretação do sujeito na espacialidade, de fato genérico, ainda como forma, como se a “natureza age com constância e regularidade, e o papel da razão é o de extrair, a partir de uma impressão imediata, correlações fenomenais e estabelecer uma representação abstrata” (p. 75). Se para o autor, Newton foi precursor da Física, então, Locke foi provedor da Metafísica.

São passos fundadores do pensamento Geográfico, e na emersão dos filósofos naturalistas, que teriam pensamentos mais diversos possíveis. Montesquieu, considerado um filósofo determinista, afirmou, de maneira superficial: “A concepção determinista afirma que todos os acontecimentos do mundo são pré-estabelecidos ou que o futuro é fixo como o passado.” (SILVEIRA, 1993, p. 117). Este, de fato, aprofundou a relação entre natureza e cultura, percebendo assuntos que são caros até os dias de hoje, como a desigualdade social, liberdades individuais, poder político, entre outros. (GOMES, 1996).

Gomes (1996) aponta outro filósofo relevante nas perspectivas naturalistas. Kant teorizava a natureza, não como algo hegemônico, mas de modo categorizador refletia sobre a diversidade natural, e uma sensibilidade específica, atribuindo sua importância na gênese da Geografia física.

Sobre a questão do espaço, Kant foi iniciador de uma reflexão nova. Esta categoria *a priori* fez-se objeto de um tratamento diverso, segundo se tratasse do conceito metafísico ou do conceito transcendental do espaço com os princípios críticos que regiam a Estética. A importância que ele confere o espaço, logo à geografia, é atestada de forma notável pelo curso de geografia física, que administrou durante toda a sua vida: “Bebi em todas as fontes, procurei em todos os documentos (...) levei em conta as mais minuciosas descrições de cada país, feitas por viajantes hábeis.” (GOMES, 1996, p. 83-84).

Relacionando os autores supracitados, percebo que a Geografia, enquanto ciência, se estabelece a partir dos pensamentos e pensadores da modernidade, fundamentalmente, na percepção de natureza, tema tão profundo e valorizado na Geografia atual. No Iluminismo, consolidou-se sua percepção a partir de categorias e determinações de obstáculos, tratados enquanto naturais, e, ou, culturais. Ainda dicotomizados.

Gomes (1996) percorre o século XIX, a partir dos ideários Iluministas e positivistas. Tal método apresentado no final do século XVIII, se consolida no século posterior, principalmente, na percepção da natureza, em que já não era apenas determinado a partir de diálogos da Física e da Metafísica, proporcionalmente transformado na realidade e na emersão da Biologia. Percorre os ideários no tripé positivista “sociedade, natureza e ciência” (p. 86), com enfoque no evolucionismo de Darwin e Lamarck, com suas sistemáticas, almejando uma finalidade generalizada do ser e do natural, enquanto “norma e modelo” (p. 87)

É no caminhar do Iluminismo, em que ao mesmo tempo há um fortalecimento das ciências biológicas, também há uma contraposição das ciências sociais. Segundo Gomes (1996), Bergson, Dilthey e Canguilhem criticam a percepção de uma natureza orgânica, analógica e inteligível, fortemente relacionada à ideia de cultura e sua interferência na natureza. Tal analogia, tem o cerne no Estruturalismo.

O estruturalismo não é uma teoria nem um método; é um ponto de vista epistemológico. Parte da observação de que todo conceito num dado sistema é determinado por todos os outros conceitos do mesmo sistema, e nada significa por si próprio. Só se torna inequívoco, quando integrado no sistema, na estrutura de que faz parte e onde tem um lugar definido. A obra científica do estruturalismo é, portanto, uma síntese da visão romântica — cuja base cognitiva é a dedução a partir de um sistema filosófico que classifica e avalia os fatos a **posteriori**, e a posição empírica do positivismo — que, ao contrário, constrói a sua filosofia a partir dos fatos que comprovou pela experiência. (GARVIN *apud* CÂMARA JR. 1967, p. 43)

Não é possível haver diversas naturezas sem sofrer alterações do visível, do humano, da experiência, ideários que corroboraram para gênese da psicologia, da antropologia, da psicanálise e da linguística. (GOMES, 1996) evoca Freud, em sua crítica ao Estruturalismo. Na fundamentação da relação de gênero e sexualidade, Freud liga o consciente ao inconsciente, demonstrando a relação da psicanálise com o comportamento humano, buscando significação da diversidade do sujeito, ainda que dicotomizando os gêneros “Masculinidade/Ativa e Feminilidade/Passiva” (p. 89), colocando esses comportamentos como estrutura do exterior.

Antes de abordar a gênese da Geografia enquanto ciência, é imprescindível compreender a diferenciação da ciência nesses períodos e a influência desses filósofos na

emancipação dessa disciplina. Para isso, se faz necessário compreender como as ciências sociais se diferenciam das ciências humanas, principalmente da filosofia estruturalista. Observa-se:

Ainda, segundo Lévi-Strauss, as ciências sociais se diferenciam das ciências humanas, não pelo objeto, que é o mesmo, mas antes por uma atitude epistemológica. Assim, ainda que as ciências humanas possuam um objeto similar, do ponto de vista do método, elas procuram sempre sua inspiração metodológica nas ciências exatas e naturais” (GOMES,1996, p. 92)

Em concordância com o autor, relaciono a concepção do produtivismo a partir do progresso, e sua interferência nas ciências sociais. Se para o Positivismo e o Estruturalismo existirem enquanto filosofia e modos de produção e reprodução de vida, as ciências sociais são intensificadoras dos processos metodológicos, evidentemente em sua dicotomia (ser, objeto/ e natureza/razão). Essas amarras escamoteiam a percepção da multiplicidade na perspectiva de outros saberes, outros corpos, outras pessoas, outras experiências, outras vidas e assim por diante.

1.2 A modernidade, seus silenciamentos e a emersão da geografia

Como vimos anteriormente, a modernidade é marcada por intensas mudanças científicas. Santos (2018) aponta que esse movimento interfere naquilo que a ciência trata enquanto privilégio dos saberes científicos e suas produções, fundamentalmente, na condição da separação das ciências humanas e sociais e dos saberes populares, ou senso comum, que é aquilo que não se enquadra no rigor metodológico analítico desse período.

O autor aponta, também, que essa condição realoca nossas produções e fazeres científicos na atualidade, como pesquisadores herdeiros, que necessitamos da condição metodológica para a comprovação de um certo fenômeno, colaborando com uma ciência que exclui grupos e sujeitos nas produções científicas.

No que se refere às concepções científicas no mundo moderno, a partir de uma dinâmica de distanciamento da ciência e dos sujeitos evoco Hissa (2002).

A própria forma como a ciência é produzida e divulgada, visto que os homens, em sua maioria, mantêm-se à margem de sua realização e, em grande medida, dela apenas indiretamente dependem para a viabilização da sua rotina – e, muitas vezes, tampouco se dão conta disso -, reforça a posição mítica da ciência conservadora. (HISSA, 2002, p.54).

Algumas das contribuições que demonstram a exclusão sobre pensar os gêneros e a sexualidade na modernidade, estão relacionadas ao fato de que os gêneros fazem parte da

dicotomia natureza/ser, em que a relação do sexo é inquestionável, pois é entendido como algo “natural”, como o binarismo do “masculino e feminino” como revela Botton (2015):

Nesse contexto, a pretensa natureza dos corpos sexuais (entendidos enquanto sexos) passou a ser a única base de verdade e sustentação para a compreensão das concepções de masculino e feminino, ou seja, na modernidade, a natureza deu a base de sustentação para os gêneros (masculino-feminino) enquanto existências materiais e e(x)ternas inscritas no sexo. (BOTTON, 2015, p.182).

Além disso, o autor aponta que a ideia de gênero “natural” é constituída na relação de uma sexualidade única, a heterossexualidade:

[...]a modernidade ocidental produziu e estimulou um regime da heterossexualidade e fez surgir e se opor – junto das figuras aberrantes da sexualidade – dois sujeitos e práticas considerados socialmente ideais, a saber: o homem e a masculinidade e a mulher e a feminilidade. (BOTTON, 2015, p.192).

Em concordância com o autor, os parâmetros de entendimento de gênero e sexualidade, dão origem no fazer ciência da modernidade, visando a verdade elaborada no ocidente, onde tais parâmetros científicos e metodológicos se criam, evidentemente, na Europa no século XVI ao século XVIII, em que há predominância de uma sexualidade única e natural, a heterossexualidade ocidental.

Outras epistemologias apontam a convivência da modernidade em priorizar grupos e discussões a serem produzidas, como é o caso dos autores e autoras decoloniais, que denunciam o saber epistemológico a partir da raça e do gênero, portanto, homem, branco e ocidental.

A decolonialidade é fruto de uma crítica fundamentada acerca da colonialidade. De acordo com (Mignolo, 2017), essas críticas surgiram com uma compreensão colonial do mundo moderno, fundamentada pelo sociólogo Aníbal Quijano nas décadas de 80 e 90 do século XX, em que percebe a criação de sujeitos biologizados na medida em que a Europa invade os países latino americanos.

O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeia. (MIGNOLO, 2017, p. 02).

Essa expansão da Europa colabora com o surgimento da raça e do ocidente. “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p. 118). “A “modernidade” é uma narrativa complexa,

cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental”(Mignolo, 2017, p.2).

Esse movimento de Quijano, em compreender os corpos que são humanizados a partir da Europa, contribui que sujeitos e povos a serem colonizados, não fazem parte do ser e do saber. O ser e o saber são premissas direcionadas para os colonizadores europeus e brancos, e para outros povos se reserva a não-humanidade.

Essas indagações de Quijano forjaram intensas críticas das autoras decoloniais, aprofundadas em textos de Lugones, que percebe ausências do gênero na epistemologia decolonial. Para a autora, a colonialidade do ser, obra de Quijano “baseavam-se em conceitos eurocêntricos e heteronormativos sobre gênero [...] pois a composição de gênero do mesmo configurava-se em uma perspectiva biológica” (Gonçalves e Ribeiro, 2018, p.4-5)

Gonçalves e Ribeiro (2018) discorrem, ainda, que para Lugones, o sistema colonial de gênero na modernidade “é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe” (p. 5). Revelando que, não há como pensar na modernidade/colonialidade, sem relacionar os gêneros à uma questão de dominação dos colonizadores. Além disso, apontam que Lugones relata que nessas relações não necessariamente há hierarquização de gênero antes das chegadas dos colonizadores. Veja:

Segundo Lugones (2014) antes da chegada dos colonizadores nas américas haviam outras posições de gênero que não estas hierarquizadas e dicotômicas inventadas pelos colonizadores, que impuseram gêneros binários na qual os homens assumem o modelo patriarcal, destruindo estruturas tribais que vivenciavam outros modelos, como os matriarcais. (GONÇALVES; RIBEIRO, 2018, p. 05).

Tal discussão revela que a modernidade/colonialidade, são resultados de uma lógica de dominação, tanto do cotidiano vivenciado no período, como também das produções científicas. Compactuando, assim, para um ordenamento a partir da perspectiva do Homem-branco-heterossexual-ocidental, e, portanto, excluindo sujeitos e grupos devido à sua raça, classe e gênero.

Do ponto de vista da Geografia, de acordo com Hissa (2002) em comparação com as outras ciências na modernidade, “o exercício teórico da Geografia foi relativamente pequeno diante da grande tarefa colocada pela modernidade.” (p. 55-56). Tal afirmação, propõe que a Geografia entrou em crise devido à uma falta de identidade, ou até mesmo falta de rigor analítico dos parâmetros da ciência moderna.

Assim como toda ciência produzida na modernidade, a Geografia também aparece com as mesmas fissuras e fraquezas (em passos mais curtos). Hissa (2002) discorre que conforme a

Geografia, particularmente a Geografia física, se afluência da modernidade, há uma aproximação da ciência com “universo mercadológico” (p. 68) em todo Ocidente, e se aprofundando no Brasil na década de 1970. O autor revela que esse processo acarretou a primeira ruptura epistemológica, a chamada “Revolução quantitativa” (p. 69), com a matematização da disciplina.

Essa revolução quantitativa na Geografia, trouxe para a ciência, críticas sobre as referências teórico-metodológicas em suas produções. Essa crise foi avassaladora para alguns geógrafos; para eles, a ciência se preocupava apenas com a descrição dos fenômenos, o que Hissa (2002) denomina de “fazer mecânico” (p.77). Esse movimento deu origem à chamada Geografia Crítica.

A chamada Geografia crítica exigiu, dos profissionais envolvidos com a disciplina, um esforço de reflexão teórica sem precedentes. Esse esforço desdobrou-se, com a discussão acerca do advento de novos caminhos de reflexão nos domínios do saber, representados pela emergência de um debate surpreendente envolvendo relações entre a ciência e a pós modernidade; (HISSA, 2002, p. 77).

De acordo com o autor, o estabelecimento da chamada Geografia Crítica, não está para desenvolver modelos lógicos e teóricos; na realidade, a ciência se movimentou para análises de sua própria epistemologia. Além disso, nesse período, o marxismo torna-se referência para a Geografia, ressignificando modelos teóricos e metodológicos. No entanto, Hissa (2002) coloca que, o marxismo na Geografia projeta “propostas fundamentais da ciência moderna: formulação de leis, capacidade preditiva, objetividade.” (p.78).

Tais paradigmas da modernidade impressos na Geografia, são resultados de uma tradição disciplinar, como a concepção de um método científico e verdadeiro. Hissa (2002), como proposta de superação, percebe a importância das metáforas, da arte, de outros campos que não são considerados no âmbito da Geografia Crítica.

Essa possibilidade de rompimento da objetividade, atravessa as questões e as temáticas que ficam em segundo plano para a Geografia Crítica. Dando espaço e revelando possibilidades de pensar o Espaço e sua infinitas dinâmicas, sejam elas no campo da arte, das metáforas, e também questões que envolvem os gêneros e as sexualidades, que são preocupações da chamada Geografia Cultural.

1.3 Adentrando a geografia e a cultura: a contribuição da geografia cultural no brasil para os sujeitos esquecidos

Os diálogos entre a Geografia e a Cultura expressos nesse trabalho se colocam fortemente na intenção de subversão da ciência e daquilo que se concretizou durante séculos. Na medida em que a ciência se coloca para dialogar com interesses na materialidade, na produção do capital, nos aspectos físicos, entre outros, emerge a produção de fatores que são transversais na produção do espaço geográfico, como o corpo, as sexualidades, as subjetividades, a etnia e assim por diante.

É distante de meu interesse homogeneizar a cultura do Brasil (reconhecendo sua imensidão e sua colonização), o atravessamento aqui penetra na preocupação de uma Geografia compromissada com a diversidade, e sua relação com uma espacialidade que se aproxima dos sujeitos, dos pesquisadores e na produção científica.

No Brasil, de acordo com Claval (1999), a Geografia começa a se preocupar com a cultura na década de 1980 e se aprofunda na década posterior. O autor percebe que as investigações nesse período se dão a partir de quatro elementos: a) Culturas Passadas e Problemas de Conservação do Patrimônio; b) O Corpo e o Sentido com os Elementos Geográficos; c) Cultura e Modo de Conservação Moderna; e d) Culturas e Globalização.

O autor aponta que a maioria dos trabalhos são penetrados pela cultura, mas não tendo nenhum tipo de enfoque à diversidade de sujeitos.

Os Geógrafos Brasileiros, desde muito cedo, europeus ou americanos consagraram o Brasil, não enfocaram a cultura brasileira e a maneira como ela ajudou a determinar distribuições que se observam no país, mas eles contribuíram com uma série de esclarecimentos sobre sociedade brasileira que não convém negligenciar. (CLAVAL, 1999, p. 19).

De fato, a Geografia Cultural se aprofunda no período de globalização, com indagações nas narrativas sobre o mercado, mundialização e, fundamentalmente, na homogeneização de costumes e cotidianos fomentados pelos países do norte. No entanto, me recordo de Doreen Massey ao pensar no sentido global do lugar.

Entre as conversas com Claval (1999) e Massey (2000), percebo que ambos expressam inquietações sobre o modo como a Geografia produzida e vivida. A autora relata que os lugares são por si só globais, são neles em que os poderes de uma cultura de diferentes Estado-nações aparecem e se apresentam, realocando a imaginação do lugar para o cotidiano dos sujeitos.

Tais inquietações se apresentam em ambas as obras, como, no caso do jovem negro de periferia, que vive parte da cidade já globalizada em uma condição de subalternidade, com uma família, citada por Claval, “a família perdeu sua estabilidade” (p. 25) na separação matrimonial de um casal heterossexual, realocando as mulheres para o mercado de trabalho e consolidando outras experiências para elas.

Essas preocupações não estão explícitas nas análises das produções sobre Geografia e cultura nas obras estudadas por Claval (1999), mas o geógrafo colabora com a ideia de nos atentarmos para as formas de produção, reconhecendo assim, a diferença entre os sujeitos.

As reflexões sobre os lugares pensadas por Massey são fatores relevantes para a análise de gênero e sexualidade, pois para a autora, o lugar não tem “fronteiras demarcadas”, nem “identidades únicas ou singulares”, não negando suas identidades, mas reconhecendo como, “aberto”, cheio de possibilidades de mudança, sendo possível pensar nas culturas que interagem e produzem distintas localidades.

A contribuição de Massey se faz presente em diversos trabalhos da Geografia cultural no Brasil. A reivindicação de uma percepção espacial que promove entendimentos sobre a subjetividade dos sujeitos e imaterialidade como parte da multiplicidade das espacialidades condiz com o alinhamento da ampla diversidade cultural no Brasil.

1.3.1 Epistemologias de lutas: as pesquisadoras e pesquisadores do brasil e a urgência da geografia cultural

Como dito na primeira parte desse capítulo, a minha conexão com a Geografia e Cultura se deu em leituras realizadas do livro “Maneiras de ler Geografia e Cultura” (2013), obra que concentra diversas autoras e autores, e questionamentos entre especialidade e cultura.

Esse livro é resultado de textos selecionados no IV Colóquio Nacional do NEER (Núcleo de Estudos em Espaço e Representações)⁸, dividido em três partes: 1ª Parte: Pressupostos e Maneiras de Ler; 2ª Parte: Discursos, Ideias e Seus Espaços; 3ª Parte: Práticas, Memórias e Seus Lugares. Contando com vinte e três textos com diversas temáticas. A primeira parte se refere ao “enfoque teórico e, também, de contexto epistemológico” (p. 10), e as outras duas partes “trazem as leituras e retratam a própria pesquisa em seu envolvimento de articulação teórico-empírica.” (p.10)

⁸ O NEER é um grupo de estudos, reconhecido como grupo que tem enfoque a Geografia Cultural e seus diversos desdobramentos. No ano de 2011 contava com vinte e cinco pesquisadores de dezenove universidades do Brasil. Ver em: <https://neer.com.br/grupos-de-pesquisa/>. Acesso em 12 de jan de 2022.

Evidentemente, direciono meus olhares para as discussões epistemológicas na primeira parte do livro, que visa pensar a Geografia Cultural em um panorama mais geral, conceitual e no que diz respeito aos gêneros e as sexualidades.

As temáticas encontradas nas investigações dessa obra foram consolidadas a partir de uma crítica à própria ciência, visando um “contra-saber-científico-racional-autoritário” (p. 9), de textos produzidos com diferentes metodologias e conceituações. Heidrich, Costa e Pires, organizadores desse livro, anunciam a amplitude do debate da Geografia Cultural a partir dos anos 1990:

[...]inúmeras pesquisas já se consolidaram envolvendo estudos de religiosidades, de costumes de comunidades locais, de tradições, de relações étnicas, de gênero e de sexualidades, de representações e percepções do espaço e das paisagens locais, de relações e representações diferenciadas dos habitantes com a natureza, de gestão do patrimônio cultural material e imaterial, de composições psicossociais dos sujeitos e dos grupos sobre o espaço, de novas formas típicas de produção e representação da materialidade no espaço urbano e rural, entre outras. (HEIDRICH et al., 2013, p.9).

A partir do aprofundamento de diversas temáticas na Geografia é que se concretizaram os textos selecionados que dialogam com o grupo de pesquisa do NEER. Já no primeiro artigo, Kozel (2013) faz um panorama das discussões do NEER, e de outros grupos, como, NEPEC (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura) e (GHUM) Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural.

Nesse exercício de relacionar os grupos de pesquisa com as temáticas abordadas, é que se apresentam discussões sobre: **a)** Populações tradicionais, território, identidade cidadania – Sertão, Amazônia, Pantanal e Cerrado; **b)** Ensino e representação; **c)** Cultura gênero e sexualidade; **d)** Cultura e comunicação; **e)** Espaço e cultura (urbano, agrário e regional); **f)** Memória e patrimônio; **g)** Teoria da geografia cultural; e **h)** Festas e festividades populares e turismo.

São pesquisadoras e pesquisadores que, de certa forma, rompem o panorama científico no Brasil, buscando análises teórico-metodológicas a partir de grupos e representações que foram excluídos e esquecidos nos processos científicos. A autora aprofunda essa distribuição de trabalhos, a partir dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e suas linhas de pesquisas nos estados federativos e universidades do Brasil, através da plataforma da CNPq, demonstrando que o NEER, o NEPEC e o GHUM abrangem todos os estados, reconhecendo também a relação de grupos autônomos em diversas Universidades, que não necessariamente participam destes grupos. “Embora a maioria dos pesquisadores esteja inserida num grupo de

pesquisa ou rede, muitos ainda permanecem desenvolvendo pesquisas isolados em seus programas.” (KOZEL, p. 25).

Esse movimento epistemológico demonstra que a Geografia está caminhando para pluriversalidade em suas temáticas abordadas. Kozel (2013) denomina esses conteúdos e trabalhos de Geografias marginais, reconhecendo que há um grupo majoritário no meio acadêmico, que impõe o que é um saber científico e um não-científico. Veja:

Nessas interfaces surgem ecletismos, ambiguidades e contradições que muitas vezes causam mal-estar e constrangimentos no meio acadêmico, devido, sobretudo, à existência dos guetos estabelecidos, entendidos aqui não só como grupos minoritários segregados pelo meio, mas também como grupos acadêmicos detentores de certas ideias próprias e conflitantes com o pensar convencional. (KOZEL, 2013, p. 15).

Tal percepção, contempla os objetivos almejados neste trabalho, visto que essa disputa epistemológica não vem de hoje e nem somente se expressa na minha pesquisa. Na realidade, parafraseando Kozel, as *Geografias marginais* caminham em passos largos, demonstrado que há possibilidade de a ciência buscar entendimentos que englobam o amor, o poético, as etnias, as populações e, também, os gêneros e as sexualidades.

Em relação às questões conceituais da Geografia, aparecem na primeira parte desse livro, o Lugar, o território, a territorialidade, a microterritorialidade, o corpo e corporeidade. Conceitos que não se fazem presentes apenas na Geografia cultural são contemplados em outras geografias, marxistas, físicas, por exemplo. A atenção conceitual dos autores, está relacionada com a vida cotidiana, com os meios de comunicação, o afetivo, entre outros.

No tocante às sexualidades, Benhur Pinós da Costa (2013) escreve sobre “Microterritorialidades: Uma Relação Entre Objetividade do Espaço, Cultura e Ação Intuitiva do Sujeito.”. Trabalhando com os conceitos de Microterritorialidades e Microterritorialização, desenvolve a ideia de Micro, em que “recorre caráter de ação individual e coletiva que leva a apropriação de certas partes do espaço produzido/usado por outros sentidos diversos que anteriormente pensado” (p. 63)

De modo dialético, o autor aponta que a Microterritorialização foi formulada em diversos trabalhos sobre a Geografia e as sexualidades, visando o sentido material e imaterial da ação do sujeito no Espaço. O autor enfatiza essa relação em três pilares: 1) A base da matéria concreta, a ação alinhada com o “prático e a inerte” e “depositada nas coisas.”, 2) “Artes de Fazer”, 3) “percepção variada” e “representação preenchida”.

De acordo com Costa (2013), a ideia de microterritorialização se amarra nesses três pilares, visto que ambos se completam. Em um sentido amplo, o prático inerte só consegue

contemplar a microterritorialização em suas formas morais (instituições). No entanto, devido às percepções dos sujeitos que, também, são diversas, acabam burlando esses sistemas concretos materiais, pois as práticas de vida não são inertes, são produtos dos cotidianos (Artes de fazer), que são intrínsecos às suas subjetividades. Veja:

Os sentidos da ação eram discordantes aos sentidos da materialidade existente, uma vez que esta é pensada em acordo com o espaço social impregnado de propósitos históricos, morais e funcionalmente objetivos com concepções “normatizantes” que constroem as bases da estrutura e das convenções de vivência no espaço social. Este é o sentido da microterritorialização, uma vez que afetividades e sexualidades discordantes dos scripts sociais parecem que “cavocam” brechas por entre a normalidade material/acional/moral do espaço social, definindo um sintoma de proteção (de uma reunião dissidente) e camuflagem (da ação dissidente dos sujeitos) nestas brechas. A simples presença gerada por um saber específico sobre os prováveis acontecimentos produz a comunhão e efetivamente os acontecimentos esperados. Isto remete a ideia da apropriação espacial cujas ações interativas produzem os acontecimentos individualmente esperados. A apropriação apresenta-se em muito grande escala que nunca está completa e sempre é flutuante, por isto “microterritorialização”. (COSTA, 2013, p. 64).

Em decorrência dessa afirmação, o autor relee o conceito que compreende as “brechas”, a microterritorialidade, em que busca pensar o acaso, como dinâmica atravessadora dos sujeitos. A ação do sujeito de maneira híbrida. Se a ação do sujeito é social e institucional (normas, moral e entre outras) ao mesmo tempo, ela é cultural (Informalidade), ações que pré-dispõem as vontades e estratégias de interações. Ainda há de se revelar “o não pensamento do sujeito” (p. 65). Uma variante, o acaso, que é indispensável para essa conceitualização.

Se nós, LGBTQIA+, lutamos pela sobrevivência, pelo amor e outras imensidões de pautas, é na microterritorialidade que o autor constrói as movimentações situacionais para que haja diversidade das ações dos sujeitos. São obstáculos situacionais, nunca pensados e imaginados nas dinâmicas espaciais, que atravessam todos e todas, e se aprofundam na comunidade LGBTQIA+, pessoas racializadas e assim por diante.

O fato é que Costa, assim como outros autores da Geografia Cultural brasileira, se preocupam em “desobedecer” a epistemologia da Geografia, dando ênfase às temáticas invisibilizadas no processo científico. Essa afirmação vem ao encontro daquela de Nogueira (2013) para quem “a Geografia por muito tempo seguiu os passos do cientificismo limitou-se a refletir sob a ótica de duas vertentes: a positivista e a marxista.” (p. 84)

Em outro texto sobre a comunidade LGBTQIA+ de Joseli Maria Silva (2013), “Corpo, Corporeidade e Espaço na Análise Geográfica”, a autora percebe que em um evento do

(GEPES) Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sexualidades, majoritariamente composto por travestis, o corpo teria uma dinâmica espacial, e, portanto, geográfica.

Essa experiência me fez pensar que o fato daquele espaço ser constituído hegemonicamente por travestis, foram seus significados e visão de mundo que constituíram o poder de definir a relação entre espaço e corpo, à despeito das diferenças anatômicas existentes entre nós. (SILVA, 2013, p. 29).

A autora revela que a ideia do corpo na Geografia não teve uma linearidade no processo científico. Outrora, as geógrafas feministas pensavam o corpo enquanto “algo estático, biológico e essencializado” (p. 30). No entanto, se superou a ideia de corpo biológico devido ao avanço das pesquisas. Silva recorre a Simonsen (2000), para elucidar o corpo em três eixos, “‘As geografias do armário’, ‘Outros corpos’ e ‘Transcendendo dualismos’” (p.30).

O primeiro eixo, como se refere Silva (2013), percebe o corpo como algo performático, disputável e contestatório, envolvendo questões de lutas feministas, como a “sexualidade, o aborto, a gravidez e o medo da violência” (p. 30). O segundo eixo diz respeito à relação de poder de diferentes corporeidades, racialidades, etnicidades e sexualidades. O fato é que quando se cria o diferente e os grupos minoritários, ao mesmo tempo se estabelece o poder do Homem-branco-heterossexual-ocidental, evidenciando espaços dominantes. O último eixo é a dicotomia entre corpo/mente, em que historicamente a ciência, e, portanto, a Geografia, se sexualizam entre corpo/mulher e mente/homem, personificando “o intelecto, a racionalidade, e autocontrole das emoções” (p. 31) como um “polo masculino”, contrariamente ao “polo feminino”, que é representado pela “a natureza, emocionalidade, irracionalidade e sensualidade.”

Perceptivelmente, o exercício de Silva em trazer o corpo para as análises geográficas no Brasil é de extrema relevância para o modo de pensar da ciência e dos corpos e sujeitos marginalizados na sociedade. Dialogando com Foucault, Butler e o avanço de outras geógrafas nas discussões de corpo e corporeidade a autora corrobora com a ideia de corpo em relações de poder, os quais são frutos de espacialidades.

O corpo, alvo do poder, pode ser também o lugar de subversão de toda a disciplina que o impõe. As marcas físicas como a anatomia sexual, a cor da pele e outras só podem ser compreendidas por meio do jogo de forças que constituiu o saber/poder sobre elas, suas significações e sentidos. (SILVA, 2013, p.33).

Ainda em conversas com Silva (2013) e Foucault, a autora revela que a relação de poder que envolve as dinâmicas corporais é umbilicalmente a sua maleabilidade, dando sentido ao conceito de corporeidade, visando o rompimento do corpo gentrificado e atribuindo à cultura

enquanto movimentação corpórea. De maneira didática, a autora evoca Johnston e Longhurst, para demonstrar essa relação entre espaço e corpo.

Segundo elas a geografia pode analisar o corpo como espaço e o corpo no espaço, argumentando que nossos corpos fazem diferença em nossas experiências de espaço e lugar. Nosso tamanho, aparência, saúde, vestimenta, comportamento, sexualidade e práticas sexuais afetam a forma como nós nos apresentamos aos outros e também a forma como os outros nos representam. Assim, os corpos dissonantes das representações hegemônicas de gênero e práticas sexuais foram especialmente estudados na chamada geografia queer, já que os corpos que não obedecem ao modelo dual da sexualidade heteronormativa constituem vidas “fora de lugar”. (SILVA, 2013, p.35).

É nítido o esforço de Silva (2013) e Costa (2013) para realizarem debates sobre gênero, sexualidade, corpo e corporeidade na Geografia; ambos demonstram fissuras na construção da ciência. Assim, pode-se verificar que o avanço da Geografia cultural rompeu paradigmas da ciência no Brasil, “reação do cientificismo acadêmico e a pretensão totalitária da verdade científica” (NOGUEIRA, 2013, p.84). Realocando diferentes Geografias que contrapõem a ideia de uma ciência autoritária, heteronormativizada, embranquecida e ocidentalizada.

1.4 Nenhum passo para trás: a urgência das mulheres e pessoas LGBTQIA+ na ciência geográfica

Caminhando por aspectos científicos discutidos no item anterior, me proponho a desenvolver este subtítulo. A minha pretensão não é apagar a historiografia da ciência e da Geografia, mas demonstrar que em ambas foram consolidadas algumas fissuras estabelecidas. Nesse sentido, caminhar pela epistemologia é reconhecer a ausência de corpos e sujeitos no processo de criação da ciência, da modernidade até nos dias atuais.

Os termos utilizados anteriormente nas análises do (ser) homem e (objeto) natureza, são inadequados em minha investigação. Presunçosamente ressignifico o homem enquanto humanidade. Daqui para frente, refiro-me a esse ser criado por essas epistemologias, como pessoas e gentes, percebendo que o homem citado por diversos filósofos e matrizes da Geografia apagam outros corpos, como as mulheres e até mesmo aquelas pessoas que não se enquadram na binaridade de gênero.

Nessa investigação, sigo exemplificando a partir das matrizes do pensamento Geográfico a ausência das mulheres na produção científica, seja pelas matrizes francesas, alemãs e estadunidenses. Ciqueira e Feitosa (2019) diagnosticam que esse processo epistêmico, além de emudecer as mulheres, apagou uma pensadora em potencial: Mary Arizona Baber. No

entanto, demonstram que não é algo problematizado apenas na Geografia, mas nas ciências em geral. Veja:

E quantas mulheres foram esquecidas por simplesmente não lhes darem os créditos por seus trabalhos, quantas ignoradas e até mesmo repudiadas mesmo sendo participantes de grandes momentos da historiografia científica, algo que não foi diferente na geografia. (CIQUEIRA E FEITOSA, 2019, p.06).

De acordo com os autores, é possível apontar esse emudecimento de diversas mulheres no campo da ciência. Para eles, Baber era precursora na produção do conhecimento Geográfico nos Estados Unidos, principalmente pela sua atuação política na primeira onda do movimento sufragista, por ser uma intelectual progressista que defendia o espaço da mulher na academia, com pesquisas atuantes no campo do ensino de Geografia, da Geografia Física. Sofreu diversos silenciamentos no campo epistemológico, revelando a misoginia reproduzida nas instituições científicas.

Outro aspecto relevante desse silenciamento, é que Baber tinha ascendência indiana. Trata-se de uma geógrafa não-branca, revelando que o silenciamento atravessava demais aspectos, como, o de classe e de raça. Silva (2009) aponta que a ciência foi alicerçada nos homens, brancos, ocidentais e heterossexuais.

Silva (2021), em sua investigação sobre a morosidade na titulação de terras dos povos Quilombolas em Dourados (MS), percebe que o conceito da raça, assim como o de gênero foi criado na modernidade, fundamentado por aspectos biológicos que perpassam a condição de opressão das diferentes gentes.

O conceito de raça como conhecemos, no que se refere a distinção entre seres humanos, é uma invenção da modernidade, de meados do século XVI. A utilização desse termo está atrelada sempre a um momento histórico, perpassando por características biológicas, étnico-culturais, até chegar ao conceito cientificamente utilizado. (SILVA, 2021, p. 24).

A discriminação interseccional é postulada por diversos atores e autoras. Recorro, aqui, a uma delas: Kimberlé (2002):

Utilizando uma metáfora de interseção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raças, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoeiramento se movem. Essas vias só por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão

posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões (KIMBERLÉ, 2002, p.177).

É imprescindível o papel da interseccionalidade no reconhecimento de diferentes opressões que estruturaram a ciência moderna. Tais opressões se conectam umas às outras. Essa afirmativa nos coloca a pensar que a modernidade seguiu diferentes métodos e metodologias epistemológicas, que operacionalizam uma ideia majoritária e que não reconhece a interseccionalidade das gentes e suas distinções, como é o caso da geógrafa Mary Arizona Baber.

No tocante à Geografia, penso na política Espacial de Massey (2004). A autora acolhe parâmetros das filosofas e geógrafas feministas e autores(as) pós-coloniais, perceptivelmente ao discutir a política espacial enquanto possibilidade de existência:

Imaginar o Espaço como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade (segunda proposição) está de acordo com maior ênfase nos discursos políticos de esquerda à “diferença” e à multiplicidade. Assim, naquilo que tem sido talvez a forma mais evidente de sua manifestação, há uma crescente insistência de que na estória (*story*) do mundo não pode ser contada (e nem sua Geografia elaborada) apenas através dos olhos do “Ocidente” (como por longo tempo foi o caso), nem do ponto de vista, por exemplo, da clássica figura, (como frequência ironicamente, ela própria essencializada) do macho branco heterossexual. (MASSEY, 2004, p. 10).

A autora, ao relacionar o Espaço como conduta da multiplicidade de existência, nos aponta a percepção de que a Geografia teria encarado tais condições positivistas sem êxito. A política sempre está em movimento. Ignorar essa mobilidade política é tratar o Espaço como algo fixo e esmagador de outras formas de existência que estão inseridas nas dinâmicas espaciais, ou até mesmo daquelas que ainda estão por vir.

1.4.1 A geografia na percepção das mulheres e o nascimento das geografias feministas

Analisando as discussões e pesquisas elaboradas pelo GETE, percebo as múltiplas formas a partir das quais foram originadas as Geografias Feministas. Tal grupo de pesquisa que insere os debates de gênero e sexualidade no Brasil e em alguns países da América Latina, se faz presente nas elaborações desse capítulo.

Como já considerado, a ciência e a Geografia têm o seu alicerce na perspectiva do Homem-Branco-Ocidental-Heterossexual e é nesse embate de forças que vão emergir as Geografias feministas. É como um penetrar de (re) existência numa lógica extremamente

patriarcal e racializada. É aquilo que Silva (2009) denomina de *Geografias Subversivas*⁹, movida principalmente pela história dos movimentos sociais (LGBTQIA+ e feministas) nos países Anglófonos.

É inevitável nos localizarmos nessas discussões. Recordo-me de quando cursei a disciplina Tópicos Especiais em Geografia: Geografias Feministas e das Sexualidades na UEPG, em que a Professora Joseli destacou a importância da nossa própria localização no campo de análise. Assim como relata em sua obra “nós, geógrafas(os) brasileiras(os), não podemos deixar de questionar a impermeabilidade da geografia brasileira a esse movimento político-científico.” (SILVA, 2009, p. 27).

Esses questionamentos são frutos de uma movimentação particular, ao perceber que a ciência brasileira sofre demasiadas influências do campo científico eurocentrado. Além disso, o meu ser e o meu corpo se localizam na discussão deste trabalho. Sou geógrafo brasileiro, homossexual, e a branquitude e cisgeneridade compõem a minha trajetória enquanto pesquisador.

Para Silva (2009) as Geografias feministas nasceram na segunda onda do movimento feminista. No entanto, Ciqueira e Feitosa (2019) apontam que já haveria resistência no campo científico nos anos 1920 por Baber, considerada a primeira geógrafa feminista sufragista. A primeira onda do movimento feminista reivindicava a igualdade de direitos para homens e mulheres, como o direito ao voto e ao trabalho. Baber, de acordo com os autores, foi silenciada em detrimento da ortodoxia patriarcalista da Geografia nesse período.

Na segunda onda do movimento feminista¹⁰, responsável pelo fortalecimento das Geografias feministas nos anos 1970, estavam presentes três objetivos: “Construir igualdade entre homens e mulheres no âmbito da disciplina; centrar investigações das Geógrafas sobre as mulheres; e desafiar as filosofias, conceitos e metodologias que sustentavam a hegemonia da Geografia masculina” (SILVA, 2009, p. 27).

Nesse período, ocorreu uma intensa participação das geógrafas feministas nas produções acadêmicas no interior das disciplinas. Silva (2009) cita Mcdowell e Peake, para elucidar que,

⁹ A autora em seu prefácio conceitua as Geografias subversivas: “A denominação Geografias subversivas é fruto de nossa identificação científico-política com as epistemologias feministas e pós-colonialistas. Nessa abordagem, a subversão pode ser compreendida a partir de duas posições: a subversão da prática do fazer científico e a subversão a partir das práticas de grupos sociais pesquisados que se encontram fora do centro das configurações de poder.” (SILVA, 2009, p.14)

¹⁰ A Segunda Onda Feminista é uma continuidade da Primeira Onda Feminista, com as mulheres se organizando e reivindicando seus direitos. Entretanto, há características que distinguem as duas fases. Enquanto no primeiro momento as mulheres lutavam por conquista de direitos políticos, no segundo momento as feministas estavam preocupadas, especialmente, com o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos. Ver em: <https://www.infoescola.com/historia/segunda-onda-feminista/>. Acesso em 11 de nov de 2021.

por mais que houvesse um aumento significativo da presença das mulheres nos cursos de Geografia, os homens ocupavam os cargos mais importantes nas universidades. Também na questão do currículo, as disciplinas não traziam a mulher enquanto objeto de estudos.

Analisando Monk e Hanson, Silva (2009) demonstra a percepção das autoras na elaboração dos currículos dessas universidades. Nesse sentido, Hanson e Monk afirmam:

Talvez os mais numerosos exemplos de viés sexista na pesquisa geográfica digam respeito ao conteúdo. Problemas relativos ao conteúdo incluem a especificação inadequada do problema pesquisado, a construção de uma teoria com cegueira de gênero, a presunção de que certa população adira aos papéis de gênero tradicionais, o evitamento de temas de pesquisa que abordem diretamente as vidas das mulheres e a negação da significância do gênero ou das atividades empreendidas por mulheres. (MONK E HANSON, 2016, p.37).

As autoras relatam que essa cegueira é oriunda de uma percepção científica através do homem, ao estabelecer comparativos a partir da ótica masculina, como se o sucesso feminino fosse alcançar apenas o patamar do homem, no mundo do trabalho e da ciência. Outro aspecto a ser considerado é que esse viés sexista também interfere na metodologia produzida por homens, pois há preocupações específicas que atravessam a mulher que não são consideradas, visto que as pesquisas da Geografia ainda carregavam o positivismo. (MONK E HANSON, 2016).

Além disso, Silva (2009, p. 29) demonstra o confronto das geógrafas nas publicações em eventos científicos, pois, exponencialmente, eram mais aceitos artigos de homens do que de mulheres na Geografia Física. Outro enfoque informado por Hanson, em entrevista com McDowell, é que as mulheres na academia tinham um determinado perfil: eram solteiras, divorciadas e viúvas, demonstrando que são mais exigidas que os homens, tanto no trabalho doméstico quanto no trabalho científico.

A busca das geógrafas no campo científico perpassa os espaços de convivência nas Universidades, visto que deveriam desprever de sua identidade feminina. Esse aspecto representa uma subordinação das estruturas de gênero. As mulheres eram tratadas como passivas na hierarquia universitária. “Segundo elas, a paisagem como natureza passiva é feminina, exemplificada pela noção da mãe Terra; em oposição, constrói-se a ideia de conquista e dominação da natureza, realizada pela razão e pelo trabalho “do homem” que produz o espaço.” (SILVA, 2009, p.30).

Ainda de acordo com Silva (2009), a segunda onda do movimento feminista, atrelada ao fortalecimento das Geografias feministas, trouxe algumas conquistas, como periódicos

próprios, a temática de gênero como conteúdo transversal das disciplinas nas humanidades e disciplinas específicas sobre a temática.

Diversas fissuras apresentadas pelas geógrafas feministas demonstram uma supremacia masculina nos centros universitários. No Brasil, há uma impermeabilidade no campo acadêmico. De acordo com Cézar (2015, p. 69), a partir dos dados disponíveis na plataforma Sucupira da CAPES, é possível perceber a desigualdade de gênero no país entre os docentes dos programas de pós-graduação em Geografia. No Universo de 1093 em 55 universidades, há predominância masculina, sendo 60% desses professores homens e apenas 40% de professoras. Assim, a realidade das geógrafas feministas na Europa e na América do Norte não é diferente da realidade universitária no Brasil.

Sobre as publicações em periódicos no Brasil, Cézar e Silva (2013) analisam 17 periódicos relativos ao triênio 2010-2012 da CAPES, demonstrando que nas revistas com maior qualificação, há um abismo na quantidade de publicações realizadas por mulheres e homens, na proporção de 35% para 65%, respectivamente. Esse distanciamento aumentou nas revistas de *Qualis*¹¹A1, em que a disparidade entre homens e mulheres é de 33,2%.

As autoras demonstram uma hierarquização de gênero na produção do conhecimento científico na Geografia no Brasil. Esse fato dialoga com os conteúdos dessas publicações. Segundo Cézar e Silva (2013), dos artigos levantados, apenas 0,25% englobam a temática de gênero nas produções científicas do Brasil.

Esses obstáculos das geografias feministas e das sexualidades no Brasil correspondem à ausência e ao atraso dessas discussões no interior da disciplina no país. Evidentemente, as discussões de gênero na Geografia se iniciaram em meados dos anos 1990, e se aprofundaram com o surgimento do GETE em 2003, que “trouxe novas questões para a análise espacial, pautadas no gênero e nas sexualidades, em contraponto às abordagens heteronormativas”. (RIBEIRO, 2016, p.9).

Neste item, me dediquei em relacionar os empreendimentos da segunda onda do movimento feminista ao fortalecimento das geógrafas feministas nos países anglo-saxões, com alguns embates encontrados na produção científica no Brasil nos anos atuais. Não parti de uma

¹¹ Qualis é um sistema de classificação de periódicos científico no Brasil, que surge entre os anos de 1996-1997. “O novo Qualis considera diretamente o ranking das plataformas SCOPUS e ISI Web of Science para gerar a classificação do periódico. A estrutura atual considera intervalos de A1 até A4 e de B1 até B4, atribuindo o melhor ranking entre as duas plataformas e entre as diversas subáreas que o periódico está vinculado.” Ver em: http://www.producao.ufrj.br/images/documentos/manuais/Manual_PEP_-_Como_consultar_o_Novo_Qualis_-_19-05.pdf. Acesso em 12 de nov de 2021.

categorização dos países enquanto atrasados ou desenvolvidos, mas da compreensão que esses espaços viveram processos históricos¹² diferentes.

1.4.2 Abrindo os caminhos: a luta das geógrafas no surgimento das geografias das sexualidades

Como toda episteme, a Geografia feminista se transforma no decorrer dos anos, as geógrafas que alinhavam seus embates a partir de uma lógica de gênero, da categoria mulher, influenciadas pelas teorias marxistas, logo foram superadas. (SILVA, 2009).

Essas geógrafas acreditavam que as desigualdades de gênero eram intrínsecas à luta de classes, na dominação e subordinação da mulher. Silva (2009) elucida o pensamento das geógrafas a partir da propriedade privada. A autora se refere ao patriarcado na produção das geógrafas marxistas como:

O patriarcado é compreendido pelas geógrafas feministas como um sistema de relações hierarquizadas no qual os seres humanos detém poderes desiguais, com a supremacia da autoridade masculina sobre a feminina em diversos aspectos da vida social, abrangendo desde os sistemas econômicos e sistemas jurídico-institucionais até os regimes cotidianos do exercício da sexualidade. (SILVA, 2009, p. 33).

Esse sistema de hierarquização no campo do materialismo histórico dialético feminista não é homogêneo entre as geógrafas. Silva (2009) recorre a Walby na estruturação deste conceito. Para Walby o patriarcado teria seis pilares que sustentavam a opressão dos homens sobre as mulheres: “o trabalho doméstico; o trabalho remunerado; o Estado; a violência; a sexualidade; e as instituições culturais.” (p. 34).

É imprescindível reconhecer que a lógica patriarcal controla a vida das mulheres, as coloca em lugares do sensível e de exploração, no entanto, em concordância com Silva e Mcdowell, acredito que esse método é generalizador, provocando um único modo de pensar nas opressões de gênero, escondendo multiplicidades vividas pelas as mulheres.

Silva, Ornat e Junior (2016) apontam essa condição:

[...]o fato de que a experiência do trabalho não é homogeneamente partilhada, não produzindo, assim, a mesma consciência e razão. Outro importante eixo

¹² O Brasil estaria nesse período vivendo um dos seus piores momentos históricos desde o Brasil colônia. A ditadura militar que perdurou no Brasil por mais de 20 anos (1964-1985), com ideários autoritários, perseguição dos movimentos sociais, e o fim da liberdade de expressão. Certamente, esse foi um dos principais fatores da impermeabilidade das Geografias feministas, e da desarticulação do movimento feminista no Brasil e nos países latino-americanos.

crítico foi a ideia de que não há possibilidade de haver um sujeito universal, o proletariado, baseado unicamente nos domínios da esfera produtiva, tendo em vista que o ser humano corporificado não é uma mera energia no processo de produção de mercadorias, mas o corpo é, em si, lugar de exploração perpassado por discursos que ultrapassam a função de produção de mercadorias. Aliada à ideia crítica do sujeito universal, há a negação do conhecimento enquanto uma ‘metanarrativa’ para explicar a realidade humana e a impossibilidade de haver um único desenvolvimento histórico coerente que obedece a determinada ordem de organização. Outro eixo de críticas está relacionado às diversas formas de políticas identitárias, derivadas de movimentos de direitos civis e políticos que reivindicavam a reparação de injustiças históricas impostas às pessoas a partir de suas identidades raciais, de gênero, sexuais, étnicas e físicas, entre outras, desconsideradas pela análise marxista como importantes elementos de hierarquias econômicas e sociais. (SILVA, ORNAT & JUNIOR, 2016 p.22- 23).

Um dos pontos principais, na superação da generalização da categoria mulher e do patriarcado, foram os estudos de gênero. Silva (2009) evoca Simone de Beauvoir, em sua obra *O segundo sexo*, que entende o corpo da mulher não apenas pela sua lógica material inerente a sua biologia, mas sim pela a “consciência de suas ações no seio da sociedade”. (p. 35).

É indiscutível os avanços das teóricas marxistas na busca por espaço político científico, entretanto, realizavam análises no campo da Geografia partidas por escalas do urbano e do econômico, fazendo a menção do modo de produção capitalista a toda estrutura de gênero. Considero aqui, que as multiplicidades vão além dessa discussão, não no sentido de ignorá-las, mas de reconhecer, a raça, a xenofobia, a sexualidade, entre tantas outras especificidades que compõem o espaço geográfico. Assim como Silva (2009), recorro a Massey, em seu conceito de lugar na quebra de escalas do fazer Geográfico:

Como aberto (“um sentido global de lugar”), como um tecer de histórias em processo, como um momento dentro das geometrias de poder, como uma constelação particular, dentro de topografias mais amplas de espaço, como um processo, uma tarefa inacabada. (MASSEY, 2013. p. 191).

Considerada também uma geógrafa feminista, os estudos de Massey dialogam com a proposta desse trabalho, por atentar que as relações de gênero e sexualidade não estão apenas na contramão de uma estrutura institucional, do capitalismo, do mercado internacional, das relações econômicas. Na realidade, a subversão a partir do conceito de Massey é considerar que os gêneros e as sexualidades são oprimidos por lugares específicos e que esse imaginário do macro invisibiliza os processos individuais das gentes.

O surgimento das Geografias das sexualidades, é relacionado diretamente a interpretação “desconstruída” (SILVA, 2009, p. 40) de gênero das geógrafas feministas que se

deu no momento em que o conceito de gênero de Judith Butler é inserido nas discussões espaciais. Para Butler (2016, p. 26) “o gênero é culturalmente construído”.

Ainda em Butler (2016), o gênero deve ser teorizado para além do sexo biológico, o gênero se movimenta. Há necessidade de rompermos a ideia de gênero binário, a construção do homem não afeta apenas o masculino, assim como a compreensão de mulher não comove o feminino.

Escouto (2019) revela que a binaridade de gênero é ligada à uma normatividade:

Quando alguém apresenta uma identidade de gênero que não é tida como feminina nem como masculina, a primeira coisa que se pensa é que essa pessoa teve uma “falha do desenvolvimento”. Isso porque a nossa concepção sobre o gênero é sempre binária, e qualquer identidade que não seja como a que estamos acostumados a pensar e aceitar interpretamo-la como errada, como se a produção de um sujeito homem ou mulher tivesse sido construída da forma equivocada. (ESCOUTO, 2016, p.56).

A ideia de desenvolvimento, trazida pela a autora, é uma herança daquilo que foi construído na ciência e na sociedade de forma geral. Idealizar corpos e sujeitos com um padrão de binaridade é excluir a diversidade, promover um imaginário de opressão para diferentes corpos e performances de sujeitos.

O avanço do debate sobre as interseccionalidades colabora com a emersão das geografias das sexualidades, considerando que o sujeito é atravessado por raça, sexualidade, classe social, entre outros. O reconhecimento de que as sexualidades também são preocupações da ciência geográfica realoca os princípios da construção epistemológica na Geografia, trazendo homens e pessoas LGBTQIA+ para discutir e pensar a masculinidade na dinâmica espacial.

Como ponto de intersecção, é imprescindível observar que as masculinidades sofreram várias alterações durante a produção filosófica desse conceito. Connel e Messerschmidt (2013), em relação a hegemonia masculina, consideram que é possível associar tal hegemonia com a performance de gênero, entretanto, não é perspicaz reconhecer que há apenas uma masculinidade inerte.

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular. (CONNEL e MESSERCHMIDT, 2013, p. 250).

Em relação às masculinidades, Gontarek et al (2018) evocam Connel para diferenciar a masculinidade hegemônica e a masculinidade periférica:

As muitas maneiras de ser homem entram em relações que são tensionadas por diversos eixos de poder sob a perspectiva do modelo hegemônico ao qual todos os homens estão submetidos, conforme afirma Connel (1995). Segundo ele, a sociedade institui as masculinidades hegemônicas como um ideal a ser vivido, e as masculinidades que não alcançam este padrão são consideradas masculinidades periféricas, vivenciadas por sujeitos julgados como sendo “menos homens”. (GONTAREK et al, 2018, p. 109).

Em concordância com a autora e os autores, na consolidação de diferentes masculinidades, se faz necessário relacionar tal multiplicidade com a espacialidade. Assim, como Almeida e Ornat (2014), evoco Massey (2013, p. 147) que concebe o Espaço como produto de inter-relações, da esfera da multiplicidade, sempre em aberto. “Se considerarmos que cada indivíduo compõe uma variedade de relações e se posiciona de forma diferente nestas relações, então temos múltiplas masculinidades.”.

Na Geografia, o campo das masculinidades é fortemente atravessado por condições socioespaciais. Silva (2009) aponta que esse caminho não foi linear, visto que as geógrafas feministas se preocupavam com o protagonismo masculino na estruturação da ciência. No entanto, esse debate foi considerado em detrimento do avanço das lutas sociais do movimento LGBTQIA+, que ao mesmo tempo, se entendia que as feminilidades das mulheres lésbicas expressam na performance de gênero em diferentes espaços, as masculinidades também exercem potencialmente multiplicidades e, também, são preocupações nas lutas contra as opressões.

Além disso, as Geografias das sexualidades sofrem alterações no decorrer de sua trajetória, fundamentalmente na sua concepção teórica-metodológica “a noção desconstrucionista sobre a sexualidade permite a emergência da chamada Geografia *queer*”. Essa transformação apontada nas obras de Silva (2015) e Martinez (2018) revela a ressignificação desse termo, “queer é um termo utilizado pejorativamente para ofender homossexuais ou comportamentos sexuais e de gênero considerados desviantes da normalidade (Viado! Bicha!)” (MARTINEZ, 2018, p. 53).

Essa ressignificação é decorrente da luta contra os movimentos homossexuais conservadores e com a preocupação referente à interseccionalidade dentro dos movimentos sociais. Em relação a isso, é notório que a emersão das Geografias *Queer*, realoca e considera estruturas de gênero, sexualidade e raça em seu campo epistemológico.

Como já denunciado, há um emudecimento nas Geografias feministas no fazer ciência no Brasil, assim como, das Geografias das sexualidades e as *Queer*. Isso é revelado na diversidade da bibliografia apontada até aqui, principalmente nas produções alinhadas no GETE e em outras produções recentes. Isso elucida a urgência de encarnarmos a Geografia.

Retomo ao título deste capítulo. Encarnar vem do *latim* “fazer-se carne”, termo utilizado em diversas religiões, do ocidente ao oriente. Revela que quando deixamos esse plano, não somos sujeitos, somos apenas espírito. Ao se tornar carne novamente, nos localizamos a partir daquilo que efetivamente fizemos em nossa antiga passagem, reconhecendo os nossos antigos limites e nos abrindo para o desconhecido, o novo.

É na inquietude que as Geografias malditas, marginalizadas, feministas e subversivas são construídas. Percorrendo cada Geografia criada e conceituada, é nessa dinâmica epistêmica em que aponto a presunçosa encarnação. A Geografia tem que “fazer-se carne”, para gentes distintas, pretas, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e a todo grupo esquecido e subjugado na emersão de diferentes Geografias já produzidas.

2 A BUSCA INCESSANTE DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES NAS ESCOLAS E NOS CURRÍCULOS

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola e nos currículos são pertinentes, na medida em que há diversas possibilidades de existência que compõem o espaço escolar, o que implica em como esses sujeitos são vistos na consolidação das políticas públicas. É de reconhecimento que há uma disparidade de preocupações pautadas na escola, visto que as instituições públicas são fortemente compostas por diferentes sujeitos, de acordo com pesquisas apontadas pelo EDUCACENSO de 2014¹³.

Além da relevância de dados quantitativos, faço menção a minha breve vivência enquanto professor da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul nos anos letivo de 2021 e 2022, que permitiu compreender que a escola carrega tal diversidade, configurada pela presença de povos indígenas, gêneros, sexualidades e raças distintas. No entanto, reconheço que há disparidade na confortabilidade e na permanência de diferentes sujeitos no contexto escolar.

No tocante a jovens LGBTQIA+ no contexto escolar, recorro ao apontamento de Santos (2016):

A homofobia é forma discriminatória para inferiorizar, menosprezar e constranger o sujeito, formas cruéis de agressões físicas ou verbais. Em especial, a comunidade estudantil LGBT tem sido alvo do preconceito desde muito cedo, experimentando a hostilidade da “pedagogia do insulto” qual seja: nas brincadeiras, apelidos, piadas e xingamentos agressivos. No ambiente escolar é comum identificar o “veadinho da escola”, a “mulher macho”, as “aberrações” quando se dirigem aos transexuais e travestis. Mesmo antes de conhecer a identidade de gênero o estudante LGBT é hostilizado por parte dos colegas e alguns professores, experimentando o sofrimento e violência na escola. (SANTOS, 2016, p. 19).

Tais violências apontadas pela autora aparecem em minha trajetória enquanto educador e expõem que essas atitudes são direcionadas a partir de diferentes performances corporais, revelando que a homo/transfobia é responsável por padronizações e silenciamentos de diferentes gentes, a partir do ódio e da violência, e que, essa prática, é (re)produzida na escola.

Minha participação no curso Gênero e Sexualidade no Ensino de Geografia, também se faz presente na construção desse capítulo, visto que sua segunda aula “Gênero e Sexualidade na BNCC: Desafio e Possibilidades A Partir da Geografia”, ministrada pela Prof^a Dr^a Ana

¹³ Órgão do ministério da educação que produz pesquisas sobre a permanência dos estudantes na escola pública, a efetivação de matrículas e a relação de pessoas através da auto declaração de fenótipos. Ver em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33169/1/TCC%20Impactos%20Da%20Homofobia%20no%20Acesso%20e%20Perman%C3%Aancia%20na%20Escola.pdf>. Acesso em 20 de jan de 2021.

Giordani e a doutoranda e professora da rede do estado do Rio de Janeiro Luyanne Catarina Lourenço de Azevedo, fez um paralelo entre a construção da escola e a ausência de políticas específicas na BNCC, acerca do gênero e da sexualidade.

Ambas as professoras prezam pela a contextualização do cenário político nacional na construção da BNCC, colaborando com o recorte analítico deste capítulo, que tem o seu foco voltado para a escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica dos anos de 2003 a 2013, até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em vigor atualmente.

A importância de pesquisas acerca dos currículos educacionais umbilicadas ao cenário político no período de sua construção se dá fortemente na redemocratização do Brasil em 1988, colocando o debate de gênero, a priori, da sexualidade, em meados dos anos 1990, de acordo com Vianna e Unbehaum (2004). Nessa época os currículos começam a dialogar com as sexualidades, ficando isso evidenciado na homologação do PCN's de 1998.

De acordo com Silva (1999), os currículos moldam a vida dos sujeitos, na escola e na sociedade:

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 1999 *apud* ALTMANN, 2001 p. 576).

Considerar que os currículos interferem na vida dos sujeitos, é o mesmo que compilar a intencionalidade nesses documentos. Segundo Veiga Neto, os currículos são formulados e pensados para uma cultura de um determinado lugar, com ações que interferem na realidade de todo o contexto escolar, seja para os e as estudantes, docentes e corpo administrativo.

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimentos de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Então, a estratégia neste capítulo é analisar desde a surgência dos gêneros e das sexualidades nos currículos educacionais até o emudecimento de tais políticas através da última BNCC homologada, percebendo que, há necessidade dessas discussões que atravessam gentes que compõem o contexto escolar.

Ainda é previsto na LDB/96 em seu primeiro artigo, a formação cidadã dos sujeitos, tanto pelos currículos, quanto pela vivência e permanência nas escolas de todo o Brasil. Veja:

I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; V) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII) valorização do profissional da educação escolar; VIII) gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX) garantia de padrão de qualidade; X) valorização da experiência extra escolar; XI) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e XII) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Além disso, há uma série de outras políticas que garantem uma educação que seja emancipadora dos sujeitos, no entanto, de acordo com Macedo (2021), as políticas educacionais curriculares, atualmente, sofrem um tipo de fetichismo político, que são as pautas políticas que normalizam e homogeneízam textos dos currículos educacionais, apagando as diversidades étnicas culturais em todo o território brasileiro.

2.1 Onde estão os gêneros e as sexualidades no contexto escolar?

O espaço escolar é uma preocupação para diversos autores e autoras, no Brasil e no mundo. Como urgência dessa discussão, se faz necessário pensar no espaço escolar como produtor do conhecimento de diferentes sujeitos, visto que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1996, a obrigatoriedade dos estudantes nas escolas vai dos quatro aos dezessete anos de idade.¹⁴

Um incômodo aparente nas discussões sobre escola, educação e pedagogia, é a ausência da temática relacionada ao gênero na produção de pesquisas sobre elas. Rosemberg (2001) aponta que há um aumento significativo de mulheres em produções acadêmicas e orientações em periódicos sobre educação, no entanto, há um emudecimento de discussões sobre o papel da mulher na escola.

Como premissa de contextualizar o gênero e a sexualidade dentro do cotidiano escolar, proponho analisar alguns dos aspectos simbólicos que são produzidos na escola, seja a partir de

¹⁴ A partir de 2013 a lei 12.796, oficializa a alteração da faixa etária obrigatória de estudantes na escola. No seu artigo 6º "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade". Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/04/05/lei-regulamenta-obrigatoriedade-de-matricula-na-rede-escolar-a-partir-dos-4-anos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 23 nov 2021.

minha curta vivência enquanto professor da rede pública de Mato Grosso do Sul¹⁵ e pela a relação de como esses pensadores analisam a escola enquanto produtora de conhecimento.

De acordo com Ribeiro (2004), o espaço escolar é potencialmente pensado e qualificado com questões da Geografia. O avanço das discussões sobre espacialidade, principalmente quando a autora evoca Foucault, aparece na condição política, nas relações de poder dentro da escola e na sociedade em geral. Para a autora, o Espaço escolar é:

(...) um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusão e exclusão. É, portanto, um elemento significativo do currículo, aqui entendido numa perspectiva mais crítica, que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que embora, não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola. (RIBEIRO, 2004, p. 104).

Em consonância com a autora, é perceptível que as escolas expressam valores da sociedade ocidental. Padrões que, ao me ver, se colocam enquanto controle social e de disciplina. Ao mesmo tempo em que a escola exerce seu papel como instrumento de formação do conhecimento, é nela que os paradigmas de ordem são instalados e, potencialmente, um posicionamento de Espaços de submissão.

[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT *apud* CACIANO e SILVA, 2012, p.119).

Tais valores de controle exacerbados na escola não são consolidados apenas de maneira aleatória, na realidade, a escola se torna reflexo de uma sociedade movida por leis e instituições. Desde sua lógica, em sua criação “por mecanismos de poder” (FOUCAULT *apud* Caciano e Silva, 2012), corroborando, com o “adestramento” de sujeitos na sociedade capitalista em geral.

Além disso, Macedo (2014), em sua leitura foucaultiana, relaciona os corpos dóceis, que são disciplinados não somente na relação com o Estado, mas também por diversas instituições de cunho social, ou seja, a escola apresenta um incisivo papel de controle desses corpos dóceis.

¹⁵ A escola é algo que me atravessa, não apenas pelo meu tempo de passagem enquanto estudante do ensino básico, mas também como professor da rede pública desde abril de 2021. O início de minha vida na docência se deu através do ensino remoto, em decorrência do novo coronavírus (SarsCov2) entretanto, o “Decreto n. 15.717, de 8 de julho de 2021, publicado no Diário Oficial Eletrônico n. 10.566, de 9 de julho de 2021, dispõe sobre o retorno das aulas presenciais na rede estadual de ensino de MS, revogando todos os artigos do decreto n° 15.391, de 16 março de 2020 e realocando todos os professores, novamente no cotidiano escolar.

Macedo (2014) ainda, a partir de Foucault, discorre que os corpos não são meros receptáculos ou instrumentos biológicos, na realidade, os corpos dóceis são atravessados por uma “analogia política” e “uma mecânica de poder” (FOUCAULT *apud* MACEDO, 2014).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (MACEDO, 2014, p.19).

Assim como Macedo (2014), Mendes (2006) demonstra que esse ordenamento disciplinar se dá muitas vezes de forma sutil, com a intencionalidade de padronizar individualidades, com o uso de instrumentos simples, como “um olhar hierárquico” (p. 25), comentários que passam despercebidos por aqueles que são subordinantes.

Em diálogo com os autores, relaciono a minha vivência enquanto docente na rede pública. Percebo que muitos ordenamentos e adestramentos estão entranhados no contexto escolar, principalmente em relação a alguns colegas de trabalho e a gestão escolar, que tratam a diversidade sexual e de gênero, tanto a de estudantes, quanto a minha, com termos preconceituosos, como, “opção sexual”¹⁶ ou ao se referirem aos estudantes transgêneros enquanto possibilidade de escolha, pejorando os gêneros com falas, como, “do nada a menina, mudou para menino.”

Essa prática vivenciada na escola perpassa a ideia de biopolítica do poder, como discorre (Mendes, 2006): “na biopolítica, o corpo do sujeito, além de ainda continuar a sofrer a ação de técnicas disciplinares, é estimulado a falar de si mesmo para mais bem se governar ou ser governado.” Assim, as sexualidades são tratadas na sala dos professores a partir de uma lógica dos corpos dos governantes e como um ato de interação com o próximo ou de estímulo de permanência na escola, aqueles sujeitos que não performam a heterossexualidade tende a sofrer com tais julgamento ou, participam julgando, até mesmo seus semelhantes.

Isso remete à ideia trazida por Judith Butler, de heterossexualidade compulsória, interagindo com o ordenamento do espaço escolar. Mendes (2006) denomina de “políticas de

¹⁶ O termo opção sexual é incorreto, já que não se escolhe, de maneira consciente, pela orientação sexual. Assim como pessoas heterossexuais não optaram por quem sentir desejo, os homossexuais também não escolhem, porque ela é algo nato, é uma inclinação involuntária. Ver em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2021/07/por-que-orientacao-sexual-e-o-termo-correto-a-se-usar-e-nao-a-expressao-opcao-sexual-ckqmaawia000x013bem4p7on9.html>. Acesso em: 23 nov 2021.

normatização” as estruturas que legitimam o posicionamento dos “indivíduos de sexo masculino, cor branca, heterossexuais” (p.172), que são heranças de uma hegemonia ocidental.

De maneira contundente, é notório que as relações de gênero e sexualidade atravessam o espaço escolar, no entanto, essas discussões são ditas de modo hierarquizado e subjugado, são tratadas como brincadeiras e ofensas. Santos e Ornat (2014) ao recorrerem ao conceito de “interdito” de Foucault, demonstram que há um obstáculo nas discussões, de gênero e sexualidade, de maneira responsável e de enfrentamento das opressões na escola.

Baseando-se em Foucault, Silva (2012) elucida a maneira como a sexualidade e o gênero são tratadas na escola:

No que diz respeito à sexualidade na escola, para Foucault (2001), o excesso de informação que muitas vezes é transmitido, se pauta no retalhamento do conhecimento. Logo, a sexualidade é tratada de maneira superficial e imune à reflexão. Todavia, a escola "fala" da sexualidade mesmo quando não quer, e por vezes grosseiramente, seja na arquitetura, na sala de aula, no arranjo dos pátios de recreio, ou nos regulamentos elaborados para a vigilância dos alunos. (SILVA, 2012, p. 03).

Santos e Ornat (2014) analisam os discursos dos professores acerca das sexualidades, em uma escola pública em Ponta Grossa/PR e afirmam que a performance corporal de professores homossexuais também é assunto para seus colegas de trabalho. Para evitar comentários indesejados, os professores alteram sua performance no cotidiano escolar, ou seja, essa realidade atravessa diferentes vivências no contexto escolar.

Outros aspectos de ordenamento e adestramento no cotidiano escolar são apontados por Louro (1997), na diversidade de símbolos inseridos no contexto escolar:

É necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos. A escolarização dos corpos e das mentes A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 58).

Em concordância com a autora, é nítido que a escola carrega uma simbologia religiosa. Noleto (2013), ao alinhar a religião ocidental com os discursos homofóbicos, demonstra que há políticas no Brasil, da bancada evangélica, na tentativa de promulgação de políticas públicas,

para obstruir direitos da população LGBTQIA+, como, “ditadura gay” e “cura gay”¹⁷. O fato é que, se a escola é formulada a partir de adestramentos dos corpos e sujeitos, as políticas de Estado, em alguma medida, também colaboram com esse ordenamento.

Outro aspecto relevante é a generificação dos banheiros nas escolas. Vilherma (2018) e Teixeira e Raposo (2016) apontam que os banheiros carregam uma simbologia de gênero, pois escamoteiam a diversidade de gênero que existe na sociedade. Além disso, os autores relatam que o banheiro é o lugar da privacidade, onde o sexo e o desejo aparecem na forma de grafismo pelos(as) estudantes, ou seja, onde a diversidade aparece nesses espaços.

Santos e Ornat (2014) também percebem uma forte inserção da religião judaica cristã no contexto escolar:

Não temos a pretensão de dizer que algumas das pessoas que circulam na escola são homofóbicas por praticarem uma religião, mas sim afirmamos que a Igreja possui uma ampla contribuição para que a homofobia também se instale na escola, uma vez que ambas as instituições são generificadas (SANTOS; ORNAT, 2014, p. 103).

É discorrido pela autora e pelo autor, que ambas as instituições são generificadas, relacionando questões biológicas da dualidade de gênero (macho e fêmea). Parafrazeando Foucault (1987), ao propor que as instituições e a disciplina fabricam sujeitos, percebo que, ao mesmo tempo, excluem a diferença, promovendo assim, discursos e ações preconceituosas à comunidade LGBTQIA+ e as gentes que não performam o padrão da heteronormatividade compulsória.

Louro (1997) demonstra que a escola persiste em dualizar os gêneros, separando os meninos das meninas, não em uma mera separação aleatória, mas discriminada, pois os meninos são inseridos em atividades funcionais, esportivas, agressivas e as meninas com atividades passionais. A autora revela que isso se consolida devido à naturalização e normatização dos gêneros a partir das linguagens. Para a autora: “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferença.” (p.65).

Em contraposição, a autora revela o não-dito no contexto escolar, principalmente, na ausência das homossexualidades:

¹⁷ “O projeto Cura Gay, também conhecido pelos nomes Terapia da Reorientação Sexual, Terapia de Conversão ou Terapia Reparativa, consiste no conjunto de técnicas que tem o objetivo de extinguir a homossexualidade de um indivíduo.” Tal projeto é inconcebível, pois as sexualidades não são aspectos patológicos. Ainda há de se considerar que a Organização mundial de Saúde (OMS), repudia a ideia de que as sexualidades e identidades de gênero sejam distúrbios psicológicos. Ver em: <https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/376191509/entenda-o-projeto-da-cura-gay>. Acesso em: 23 nov 2021

[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p. 67-68).

De fato, há um silenciamento sobre sexualidade no cotidiano escolar, colaborando com a ideia de uma escola assexuada. Há simultaneidade do não dito, com as práticas de opressão, transfobia e homofobia. Isso também é revelado em minha vivência enquanto professor da rede pública. Em uma aula, de perguntas e respostas sobre o cotidiano escolar, um estudante homossexual relatou que a escola “é o pior lugar do mundo, é onde eu sofro mais preconceito.”

É perceptível que a escola não é um lugar de conforto para as crianças, adolescentes e jovens LGBTQIA+; entendo que esse fato deve ser pensado, inclusive como inconstitucional, visto que, a Constituição Federal/1988, no seu artigo 205 prevê que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, se faz necessário reconfigurar o Espaço escolar, para que todas as gentes sejam incluídas e respeitadas, em sua diversidade plena.

Outro aspecto que demonstra a ideia de escola assexuada, segundo Louro (1997), é a performance corporal das professoras. “Para afastar de sua figura as "marcas" distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada” (p. 106). É perceptível que, na escola, há corpos e sujeitos que são subordinados e subordinantes, as performances corpóreas são a contração da individualidade de cada sujeito, os moldando e oprimindo no espaço escolar.

O fato é que os gêneros e as sexualidades são atravessamentos de todos os sujeitos que compõem a sociedade e, portanto, a escola. No entanto, há um apagamento no contexto escolar. É urgente a reivindicação de um espaço escolar que seja para todas as pessoas, principalmente, para aquelas que são historicamente fabricadas e ordenadas nas instituições.

Me apoio novamente em Massey (2013), em relação a coetaneidade apresentada até aqui no contexto escolar, sua nova política da espacialidade precisa penetrar no cotidiano e nos conteúdos desenvolvidos na escola. Se concebermos o Espaço sempre em devir, como possibilidade de multiplicidade de inter-relações, a escola deve ser olhada e considerada como espacialidade política, não apenas na ausência, mas também de corpos, sujeitos e performances, que (re)existem diariamente na escola.

2.2 Olhar para trás e nunca regredir: os gêneros e as sexualidades nos PCN's

As políticas públicas curriculares em todo o Brasil servem para direcionar os temas a serem desenvolvidos pelo corpo docente nas escolas em todo o território nacional, sejam elas públicas ou privadas, e não são pensados e criados aleatoriamente, como o caso dos PCN's para o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) de 1998, e para o Ensino médio e suas grandes áreas em 2000.¹⁸

Os PCN's são sistematizados em diversos ciclos, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, os temas transversais e o Ensino Médio. Nesses documentos verifica-se o diálogo entre Educação e Cidadania; todos os seus segmentos e ciclos reservam partes específicas que enfatizam a importância de discutir a cidadania no contexto escolar. Conforme demonstra o Quadro 01.

Quadro 01 – Educação e Cidadania nos PCN's

Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 – Temas Transversais	Parâmetros Curriculares Nacionais de 1988 – Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)	Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 – Ensino Médio
Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.	É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continua a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida.	O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens

¹⁸ Há três grandes áreas nos PCN's do Ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

		e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.
--	--	--

Fonte: BRASIL, 1998; BRASIL, 2000.

A palavra cidadania, apenas na primeira parte¹⁹, aparece 140 vezes nos três documentos supracitados. A preocupação com a cidadania não se dá apenas pela relação regional ou na formação dos educandos; na realidade, a cidadania atravessa o fomento à democracia, a formação das professoras e professores, na pluralidade de sujeitos que vivenciavam a escola e também a sociedade civil em geral.

Há uma particularidade nesses parâmetros. A atenção e a promoção dos temas transversais a serem trabalhados no Ensino Fundamental, eram pensados a partir de seis eixos: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. O documento contém critérios na escolha dos temas transversais, são eles: **a)** Urgência social; **b)** Abrangência Nacional; **c)** Possibilidades de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental; **d)** Favorecer a Compreensão da Realidade e a Participação Social.

Abreu e Santos (2015) recorrem a Furlani para contextualizar o momento em que os parâmetros foram elaborados e como esses critérios foram permeados pelos movimentos sociais. Assim:

(...) durante as últimas cinco décadas do século XX, inúmeros acontecimentos promoveram uma maior visibilidade de questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades, em especial no Ocidente. Diversos movimentos sociais (sexuais, raciais, étnicos, ecológicos, religiosos, de gênero, de nacionalidade), ao buscarem afirmar a própria voz, contribuíram (e contribuem) para evidenciar a existência de distintas políticas de identidade no campo da cultura (FURLANI *apud* ABREU e SANTOS, 2015, p.24).

É de extrema relevância os movimentos sociais na luta por direitos, sejam eles referente às liberdades individuais ou até mesmo nas políticas públicas. Isso remete à nossa discussão sobre a luta das geógrafas feministas ao reivindicarem uma epistemologia própria, garantindo a penetração das mulheres e gentes LGBTQIA+ na produção científica e nos temas a serem

¹⁹ Os três parâmetros curriculares são divididos em 5 partes, ambos expressam preocupações com a cidadania e educação em dois eixos: **Educação e cidadania – Uma questão mundial** e **Educação e cidadania – Uma questão brasileira**. Construindo metas e objetivos para a erradicação do analfabetismo, universalização da educação e a inclusão das crianças e jovens no contexto escolar.

trabalhados dentro da própria Geografia. Tal interação demonstra que os movimentos sociais estão transformando constantemente os territórios institucionais.

Contemplando a busca incessante dos gêneros e das sexualidades nas referências curriculares, me dedico ao tema relativo à orientação sexual. Os PCN's consideram que a abordagem da "Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social." (BRASIL, p.67). Isso revela que o documento se preocupa com a formação dos estudantes em viver em sociedade, considerando a orientação como aspecto social que interage com a vida de cada sujeito.

Na perspectiva da orientação aos professores e professoras, o documento apresenta a orientação sexual como linguagem corporal e que corrobora com padrões de gêneros a serem seguidos, chamando atenção a algumas questões, como dividir os esportes por gênero "ela joga bem, parece até homem jogando, aquela menina é meio macho, olha como ela joga bem, pode até jogar com a gente" (BRASIL, p. 42). Além disso, o autocuidado, o autoconhecimento do corpo, estão presentes na preocupação deste documento.

[...] alertar para a importância de uma reflexão dos professores sobre quais são os valores e os conceitos, cultivados implicitamente, que mantêm, instalam ou ainda reforçam um papel de submissão nas relações que ocorrem no ambiente escolar, pautadas nas questões de gênero. (BRASIL, 1998, p.47).

Inserir as sexualidades no currículo é fomentar vários debates sobre como o mundo e o Brasil se comportavam nesse período com as relações da/na sociedade. Por mais que a sexualidade seja um direito privado e subjetivo de cada indivíduo, ela, ao mesmo tempo é (ou em tese, deveria ser) "um negócio de Estado" (ALTMANN, 2001, p. 576), pois há uma série de problemáticas direcionadas às questões sexuais com as quais a Educação e, portanto, o Estado, devem se preocupar. A autora explicita a motivação da interação das sexualidades nos PCN's:

De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes. A Educação Física é apontada pelos PCNs como um espaço privilegiado para a orientação sexual. (ALTMANN, 2001,576).

Essa reflexão nos coloca a pensar que os PCN's, ao indicarem a orientação sexual como uma temática transversal, avançam em relação às "caixas disciplinares" na escola. Ainda que

haja um privilegiamento da disciplina na Educação Física, o documento dá espaço para outras disciplinas tratarem o assunto, pois se entendia que a orientação sexual é uma linguagem corporal e consolidada a partir de relações socioculturais.

A relevância do tema orientação sexual nos PCN's é consoante a diversas reformulações no ensino público no Brasil. Altmann (2001) aponta que há “grande produção bibliográfica tanto de livros didáticos quanto de livros voltados para orientação de professores e professoras de ensino médio” (p.580), cursos e palestras realizadas pelos próprios professores e professoras fomentando a discussão.

A autora ainda demonstra como o tema teria maior potencialidade ao ser trabalhado na escola:

A fim de atingir os objetivos propostos pelos PCNs, o tema transversal da orientação sexual deve impregnar toda a área educativa do ensino fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. O trabalho de orientação sexual deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Este tema deve ser tratado ao longo de todos os ciclos de escolarização, todavia, “a partir da quinta série, além da transversalização (...), a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico”. Isso indica uma intensificação dos trabalhos de orientação sexual na escola a partir deste ciclo. (ALTMANN, 2001, p. 580).

Mesmo demonstrando os avanços educacionais e sociais realizados por esse documento, há de se reconhecer algumas lacunas, como apontam Abreu e Santos (2015). As autoras analisam os objetivos gerais dos PCN's do Ensino Fundamental II e a primeira crítica refere-se à escrita do documento, em que gênero, sexualidade e orientação sexual não aparecem.

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (...) (PCN do Ensino Fundamental–Temas Transversais, 1998, p. 7; *apud* ABREU e SANTOS, 2015, p.30).

As autoras revelam também, que nos objetivos direcionados ao corpo docente, no tema transversal Orientação Sexual, aparece “postura ética e contra a discriminação”, para elas, isso demonstra uma fragilidade do documento, nas próprias relações de gênero e sexualidade. Ainda sobre essa análise, as autoras demonstram que há uma predominância “das temáticas relativas à saúde” e “a sexualidade é apresentada nos PCN como uma forma de debater o tema do sexo seguro.” (p. 32).

Outra problemática apontada nesse documento é a hegemonia do entendimento de sexualidade em comparativo ao gênero:

Muitos pesquisadores das relações de gênero tendem a rejeitar os PCNs, criticando o enfoque priorizado – o da sexualidade, em detrimento do enfoque do gênero e uma leitura biologizante do tema, o que vem sendo intensivamente questionado. A proposta neste sentido tenderia a reduzir o problema e colaborar para reforçar a diferença entre meninos e meninas com base no enfoque biológico, localizado genitalmente e essencializar comportamentos por meio de um discurso naturalizante das diferenças. (MARQUES, 2013, p.03).

Esses diálogos se aproximam do que encontrei nos conteúdos de Geografia e o tema transversal Orientação sexual. O documento menciona gênero apenas três vezes e a sexualidade uma. Todas as vezes em que o gênero é citado, se refere ao sexo biológico:

[...] em que a questão de **gênero** é um fator ainda de forte preconceito em nossa sociedade. Um exemplo de preconceito pode ser colocado quando se analisa a questão da maternidade. **A mulher é muitas vezes menos valorizada ou excluída como força de trabalho onde o desempenho é previamente estimado a partir do sexo do candidato[...]**

Na questão de **gênero**, por exemplo, ao tratar de questões relativas à população brasileira e suas desigualdades, o professor deve transmitir, mediante sua conduta, a equidade entre os **gêneros** e dignidade de cada um individualmente [...] (BRASIL, 1998, p.45) (*grifos nossos*)

O documento trata a relação de gênero a partir de uma concepção biologizante. Além disso, no caso da Geografia, tudo que os PCN's trazem sobre as mulheres se refere à relação de trabalho ou à questão da maternidade, silenciando outros gêneros. Ainda há de se reconhecer que dentro do debate proposto pelo documento, a Geografia é tratada como o cartografar das infecções sexualmente transmissíveis. No tocante às sexualidades, referem-se ao trabalho e a postura da educadora ou educador.

[...] os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à **sexualidade e suas relações com o trabalho[...]**
A postura do professor é fundamental, uma vez que ele transmite valores em relação à **sexualidade em seu trabalho[...]** (BRASIL, 1998, p.45) (*grifos nossos*).

Nos PCN's do Ensino Médio, na grande área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a palavra gênero é citada duas vezes, sendo uma delas para caracterizar a filosofia “Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos

bibliográficos de um único gênero” (BRASIL, 2000, p. 50). O termo “orientação sexual”, por sua vez, não aparece no documento e a “sexualidade” é descrita uma vez.

O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de **gêneros**, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica[...]

[...] frente à escola, ao trabalho, à **sexualidade**, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com que interagem. As diversas pressões sociais exercidas sobre os jovens acabam por gerar inseguranças e desequilíbrios. (BRASIL, 2000, p. 25 e 66) (*grifo nosso*).

O documento analisado também exclui corpos e gentes, se preocupa, particularmente, com as questões individuais dos sujeitos e da cidadania. Contudo, não manifesta quem são os indivíduos e quais opressões diferentes individualidades sofrem. Da mesma forma que as autoras anteriormente citadas, reconheço que a relativização é uma fragilidade desse documento. Contudo, acredito que os Parâmetros Curriculares Nacionais avançam em problemas atuais escamoteados em outras políticas públicas educacionais, fundamentalmente, no que diz respeito à saúde e à violência.

2.3 As diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e os dizeres sobre gênero e sexualidade

As Diretrizes curriculares Nacionais (DCN's) são normas que orientam os currículos, a promoção de princípios na consolidação dos Projetos políticos pedagógicos de todas as escolas do Brasil e a promoção de formação continuada para as professoras e professores, através de suas regras gerais.

A diferença dos DCN's em relação aos currículos se dá devido à sua obrigatoriedade, além disso, os currículos são responsáveis por direcionar as disciplinas a serem trabalhadas dentro de sala de aula. Já as DCN's são formuladas a partir da LDB Lei nº 9.394/96 e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Compete à União, na formulação desse documento:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Além de ser elaborado para as diversas etapas da educação básica, o documento se preocupa em diferentes especificidades e escolas, com diretrizes para a Educação no Campo, Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos em sistema prisional, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação ambiental.

O foco aqui é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). Esse documento possui com os seguintes objetivos:

- I** – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; 8
- II** – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III** – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p.7-8).

Os objetivos do referido documento consolidam bases comuns a serem trabalhadas em todas as escolas do Brasil, sejam elas privadas ou públicas e em todas as etapas do ensino básico. Ainda é de conhecimento que o documento teve uma longa discussão em sua formulação, desde 2005, pelo Conselho nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CEB), com parceria de diversas entidades educacionais²⁰.

As DCN's são pautadas fortemente na universalização da educação, visando a obrigatoriedade da permanência dos educandos e educandas no cotidiano escolar. O documento expõe que a educação para todos não deve ser garantida apenas por uma norma, na realidade as diretrizes tecem críticas aos PCN's. Entende-se os Parâmetros “como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos” (p.14).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais a educação Universal é:

a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de

²⁰ Consta no documento a participação das entidades educacionais: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação. (BRASIL, 2013).

atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14).

Tal preocupação é de extrema relevância no entendimento desse documento. Percebe-se que para a efetivação da permanência se faz necessário avançar nas políticas e legislações acerca da obrigatoriedade da escola, visto que, a escola se faz, na prática, na troca de convívios e experiências no seu cotidiano. Além disso, é um documento que especifica quais temáticas têm a necessidade de serem discutidas, potencialmente, de forma transversal nos currículos.

No tocante aos gêneros e às sexualidades, o documento ao trazer a problemática sobre o acesso e permanência nas escolas, expõe que a “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.” (p.16). Valores que são diferenciados, pois as diretrizes compreendem as individualidades das gentes, como demonstra o documento:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p.16).

Assim como discorrem Santos, et al. (2018), nas DCN's há diversas referências às questões de gênero. As autoras identificam que na apresentação do documento “o debate e as práticas relacionadas ao processo de inclusão social são imprescindíveis, de modo que as discussões sobre gênero, orientação sexual, mulheres, entre outros temas” (p.1175), demonstrando assim, a diversidade das pautas reivindicadas pela sociedade brasileira.

Ainda segundo as autoras, no documento, o tratamento em separado da questão das mulheres e as questões de gêneros é, como expresso na citação acima, de fato, reconhecer que o gênero rompe a ideia da biologização, impelindo assim gêneros que foram excluídos e silenciados em outras políticas públicas educacionais, como, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O documento recomenda que as temáticas de gênero e sexualidade sejam trabalhadas de forma transversal com as disciplinas, pois, de acordo com Guizzo e Comiotto (2015) as DCN's

“consideram a questão da autonomia da escola e incentiva as instituições a montarem seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares” (p.7).

Isso é revelado, de forma mais específica nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos compilada nas DCN’s da Educação Básica, em que promove a luta contra as opressões:

todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2013, p. 516).

O documento se compromete em uma educação que combate qualquer tipo de violência, seja “racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlata” (p. 516). Embora esse documento se posicione contra a violência e promova uma educação universalizada, Guizzo e Comiotto (2015) afirmam que as escolas continuam com disciplinas rígidas e intocáveis; as autoras dão o exemplo de português e matemática, e que há necessidade dos gêneros e das sexualidades serem incluídos, “para dar conta das dificuldades e das necessidades dos jovens e crianças.” (p.9).

Por isso, as diretrizes da educação básica mencionam os movimentos sociais diversas vezes, na sua elaboração e qualificação: “movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna” (p.18); “as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais.” (p.25); “o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, [...] no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola.” (p.56).

Tal constatação permeia a contextualização política na construção desse documento; as referências aos movimentos sociais são inúmeras, seja na criação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), nas reivindicações de direitos fundamentais e coletivos, na elaboração das temáticas e dos conteúdos e entre outros. Isso demonstra que a política no Brasil, nesse período, potencialmente, a partir do Governo Federal e do Ministério da Educação (MEC) reconheciam a importância dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas e na manutenção do Estado democrático de direito.

No entanto, ainda nesse período, os movimentos sociais LGBTQIA+ acionaram uma série de reivindicações, fundamentalmente, em políticas públicas educacionais específicas, como a Escola sem homofobia, articulada com o Programa Brasil sem homofobia²¹, responsável pela elaboração de materiais pedagógicos para o combate a homofobia.

O material é composto de um caderno com atividades para uso de professores(as) em sala de aula, seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as). O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do *kit* incluiu a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar. (VIANNA, 2015, p. 07).

De acordo com Vianna (2015), esse material foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff, devido às pressões das bancadas mais conservadoras do congresso, que denominaram o material de *kit* gay. Esses parlamentares afirmavam que “o "kit gay", como acabou pejorativamente conhecido, era responsável por "estimular o homossexualismo e a promiscuidade.” (SANTOS, 2015, p.01).

Tal fato reafirma a ideia de escola assexuada já trazida por Louro (1999) no início deste capítulo. Aponto que a escola já limita discussões que atravessam o corpo e controla performances corporais e as adequam ao “padrão” Homem-Branco-Hetero-Occidental. Essa relação também permeia campos políticos que ditam as regras institucionais, constituindo imaginários. Para eles (governantes) as sexualidades representam o profano, contraditoriamente, a escola e, portanto, as políticas públicas, devem retratar o sagrado e/ou o assexuado.

2.4 Entre as versões e a aversão: a base nacional comum curricular e seus silenciamentos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um documento que, de certa maneira, substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com sites oficiais atrelados ao Ministério da Educação²², a Base iniciou a sua elaboração em 2015 e passou por três diferentes versões, as quais foram elaboradas em contextos políticos diferentes.

²¹ Programa que surge em discussões amplas entre o Governo Federal e os movimentos LGBTQIA+, em 2004, o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH), cuja centralidade consistiu no combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e na defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual. (VIANNA, 2015. p.??).

²² Ver em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2016%20de%20setembro%20de,vers%C3%A3o%20da%20BNCC%20C3%A9%20disponibilizada>. Acesso em 02 de fev de 2022.

De acordo com *sites* oficiais do Ministério da Educação a Base surgiu em prol de melhoria no sistema educacional brasileiro. Respalhada por legislações contidas no Plano Nacional de Educação, fundamentalmente na lei n. 13.005 de 25 de julho de 2014, com vigência de 10 anos. O referido PNE prevê 20 metas sendo que quatro delas são relacionadas à formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A base é apresentada já na segunda e na terceira meta dessa Lei, que destaca a universalização da educação e aumento de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, com a estratégia de pactuar a União, os estados, municípios e o Distrito Federal com direitos e objetivos de aprendizagens comuns em todo o território nacional. A Base Nacional, também aparece, na sétima meta que prevê a melhoria na qualidade da educação e o aumento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), como estratégia de reconhecer o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes regiões e locais nas discussões dos conteúdos a serem pautados em sala de aula. E, por último, na décima quinta meta que tem como escopo reorganizar e reformular os currículos dos cursos de licenciatura, para que os profissionais da educação básica tenham formações específicas atreladas à essa Base.

Essas metas e estratégias contidas na Lei n 13.005 consolidaram a Base e sua primeira versão. De acordo com Souza (2020), essa versão foi apresentada em 16 de setembro de 2015, entretanto, a autora revela que a Base sofreu diversas críticas, visto que o documento era muito curto, além disso, de acordo com (Valladares, et al. 2016) nessa versão os componentes não teriam uma uniformidade, “variando entre ênfases nas ações cognitivas, tópicos genéricos de conteúdos e até prescrições metodológicas.” (p. 9), assim dando origem a sua segunda versão, que foi apresentada pelo MEC em 03 de maio de 2016, que aglutinou reivindicações de diversas instituições e escolas de todo Brasil, pesquisadores da área de educação e consultas públicas.

Na terceira versão da Base, homologada em dezembro de 2017, como se refere Silva (2020), o documento não foi elaborado com a colaboração de diversas entidades de ensino, como na segunda e primeira versão “a exemplo do que aconteceu com as questões de gênero e sexualidade, que foram removidas do documento pelo Conselho Nacional de Educação por orientações do MEC.” (p. 145). Esse processo gerou revolta em grande parte das antigas instituições e sujeitos colaboradores na produção do documento.

O fato é que essa verticalização na elaboração da Base e seu emudecimento nas questões de gênero e sexualidade acompanham uma série de ataques ligados à moral, à religião e à família (heretornormativa). Dito isso, percebo que na produção deste documento, há uma amplitude de ideias que buscam incessantemente uma escola agênero e assexual, o que já vinha se configurando desde o veto ao programa “Escola sem homofobia”.

Anteriormente a isso, segundo Souza Junior (2018), há um incentivo do governo federal, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), à inserção de discussões acerca de gênero e sexualidade na escola. Como a criação da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o programa Brasil sem homofobia, a inserção de diversidade sexual nas políticas educacionais na Conferência Nacional de Educação (CONAE), e diversas outras políticas de cerceamento da homofobia e da violência contra a mulher fora do contexto escolar.

Seguindo pelo o marco do veto da “Escola sem Homofobia”, Silva (2020) coloca que a alternativa de uma escola que combate a homofobia teve como menção “um pânico moral/social, que foi utilizada por esses setores ultraconservadores em suas articulações que demandavam a não aprovação dos materiais desenvolvidos para o programa” (p.139). Criando discursos na sociedade que carregam preconceitos de gênero e sexualidade e “ante esquerdistas” (p.139).

Além disso, Silva (2020) afirma que há um crescimento de “capital político” de deputados da bancada evangélica e ultraconservadores, que interferiram na criação do PNE Lei n 13.005, na discordância do texto ao tratar das desigualdades gênero e sexualidade no próprio texto, elaborando o termo Ideologia de Gênero, que acarretou mudanças na Lei. Veja:

Esse confronto já vinha sendo instalado desde as instâncias preparatórias do PNE, em especial o Fórum Nacional de Educação foi palco de intensos conflitos sobre as menções a gênero, sexualidades e diversidades, que eram abordados no plano na perspectiva dos Direitos Humanos. O projeto original propunha em seu texto base a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”. A bancada religiosa conservadora conseguiu a supressão dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” que foram substituídos por “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação.” (SILVA, 2020, p.141).

Há de se considerar a questão da Ideologia de gênero como um fato condutor na reformulação dessa política pública educacional e diversas outras, como a última versão da BNCC. Novamente, em concordância com Silva (2020), o termo Ideologia de gênero “se tornou um dos principais modos de regulação da conduta sexual e da produção de gênero e sexualidades não-normativos, e um ativador do pânico moral” (p, 143). Assim, exercendo silenciamentos e exclusão nas políticas educacionais e em toda a comunidade escolar.

Outro movimento de aversão aos gêneros e às sexualidades nas políticas educacionais é o movimento da “Escola sem Partido”, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, “a qual visa retirar da escola a possibilidade de ensinar além de conhecimento, valores e formas de agir

em sociedade e, por isso, prevê a “neutralidade” dos professores sobre as temáticas que envolvem os valores e crenças individuais.” (SOUZA JUNIOR, 2018, p.13).

De acordo com Santos et al. (2021), esse movimento ganha força a partir das manifestações de 2013, quando há um crescimento de uma onda conservadora que reivindica o impeachment da presidenta eleita democraticamente, Dilma Vana Rousseff. Considerando o entendimento de Carvalho et al. (2016), o movimento corrobora com a ideia de doutrinação dentro do contexto escolar, seja ela marxista, de gênero e sexualidade, retirando a autonomia da professora ou professor em sua trajetória docente, denominando tal movimento como “base autoritária e anti-constitucional” (p.196).

O fato é que o Movimento Escola Sem Partido (MESP), aglutina a ideia de ideologia de gênero e, conseqüentemente, as bancadas ultraconservadoras do congresso brasileiro (Bancada do Boi, da Bala e da Bíblia), interferindo diretamente nas políticas públicas educacionais. Como exemplo, Santos et. al (2021) evocam Penna e Carvalho:

Em 2014, o MESP aproveitou-se das pressões na votação do Plano Nacional de Educação, dos Planos Estaduais e Municipais e da exclusão das metas referentes ao combate à desigualdade de gênero na redação de tais documentos (Penna, 2015; Carvalho, 2020). Após longos debates, muitas casas legislativas no país decidiram excluir o termo gênero dos planos por acreditarem que esse é um debate danoso à infância e à juventude. (SANTOS et al, 2021, p. 5-6)

As autoras e o autor também revelam a interferência do MESP na formulação da última versão da BNCC:

O MESP atuou em duas frentes em relação às demandas desse documento. A primeira colocou em xeque a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua aprovação, restringindo-o ao âmbito curricular e minando sua atuação em termos da inserção dos direitos humanos e civis na BNCC. A segunda frente diz respeito ao conteúdo da BNCC, no tocante aos objetivos de aprendizagem e de ensino, de modo que ampliou o caráter reativo de suas proposições são defender: a) a transferência da educação para o espaço privado da família; b) o controle ideológico; c) o apagamento e a censura da diversidade nos currículos; d) o ocultamento das abordagens de gênero (Macedo,2017). Diversas/os defensoras/es do MESP, desde 2016, passaram a ser interlocutoras/es acessados pelo MEC e endossados pelas bancadas religiosas quanto à defesa do ensino por competências e à politização da BNCC, empunhando a bandeira de uma revisão imediata do documento, que mal fora implantado, com a justificativa de que o Congresso teria condições de assegurar a pluralidade de ideias e a ordem técnica do ensino muito mais que o próprio Ministério e seus órgãos deliberativos. (SILVA et al. 2021, p. 14-13).

No tocante a toda a movimentação política na alteração das versões da BNCC, é notório o teor do ultraconservadorismo nesse processo. Ainda há um aspecto importante para nos

atentarmos no cenário da política na homologação da última versão da BNCC. Em 2016 a primeira presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff sofre um golpe jurídico parlamentar, segundo Andrade e Borba (2018). Para os autores, o documento sofre diversas alterações e, devido ao golpe, evidentemente, na sua formulação, pois sua primeira e segunda versões, são elaboradas de maneira democrática, ao contrário da versão homologada, realocando um ideário conservador nas políticas educacionais.

Esses movimentos impedem que as políticas educacionais se posicionem no combate à discriminação e à violência, o que não afeta apenas os currículos, como no caso dos Editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático). O manifesto de diversas instituições²³ encaminhado ao MEC demonstra que a retirada do gênero e sexualidade não está atrelado apenas à Base, mas também afeta o PNLD.

Esse manifesto faz um comparativo entre o Edital 02/2014 que entrou em vigor em 2016, o Edital 01/2017 que esteve vigente no ano de 2019 e, por fim, o Edital de 01/2021 que estará em atividade no ano de 2023. Nesse edital, além do emudecimento dos gêneros e das sexualidades, também há demais grupos sociais que são excluídos no PNLD, além de questões étnicas, discussões sobre racismo, entre outros. Nesse manifesto, é relatado que esse ato é um desrespeito aos direitos humanos e a uma educação emancipadora que combate à violência, pautados pelo próprio PNLD.

Em comparação ao Edital de 2017, o grupo manifesta que:

Ao mencionar os estereótipos de gênero e orientação sexual, o edital 01/2017 também promoveu um ganho ao pautar questões que, muitas vezes, são invisibilizadas em livros didáticos, e, conseqüentemente, nos currículos escolares, que partem de processos de subjetivações limitadas às conceituações binárias de gênero, e não apresentam subjetividades de grupos minoritarizados, como mulheres, grupos LGBTQI+ e outros que ao longo da história foram colocados à margem da sociedade. Outras interseccionalidades que atravessam os grupos sociais, como questões raciais, de faixa geracional, de linguagem, de religião, de condição de deficiência, estavam presentes no edital anterior e também foram apagadas do edital em pauta. (MEC,2021, p.03).

Esse documento, assim como a terceira versão da Base, demonstra que o cenário político atual não só escamoteia e silencia os grupos marginalizados, mas na realidade, reforça estereótipos de gênero e de opressão que já haviam sido superados em seus textos, cerceando possibilidades de lutas contra opressões no cotidiano escolar.

²³ As instituições que colaboraram com a formulação deste documento são: O Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALLA) e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

2.4.1 *Entre as ausências: a geografia, a BNCC e os outros*

Reconhecendo o cenário político na construção das três versões da Base Nacional Comum Curricular, agora dedico a analisar como o documento e suas versões relacionam a ideia de gênero e sexualidade com os currículos de Geografia no Ensino Fundamental, e na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

Constata-se que a ausência dos gêneros e das sexualidades na última versão da Base, não envolve apenas a Geografia ou as Ciências Humanas, na realidade, o emudecimento envolve todas as disciplinas da educação básica de modo geral.

Logo de início, podemos observar como os gêneros e as sexualidades estão ausentes nos textos da Geografia no Ensino fundamental, tanto na primeira, na segunda e na terceira versão da Base. Em muitos momentos, os textos apontam a palavra diferença, desigualdade e diversidade ao se referirem de forma genérica aos grupos sociais, que podem ser subentendidos como grupos marginalizados.

Como se refere o documento em sua primeira versão, na competência “Responsabilidade e o Mundo”, “Reconhecer e valorizar diversidades, acolhendo diferenças e semelhanças entre pessoas e grupos socioculturais, nos seus lugares de vivência. (BRASIL, 2015, p. 272). Na segunda versão: “Reconhecer diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre pessoas e grupos sociais em diferentes territórios” (BRASIL, 2016, p.313). Por último, na terceira versão: “Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.”

Na busca do gênero e da sexualidade na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino médio, podemos constatar que na primeira versão as palavras gênero e sexualidade aparecem, respectivamente duas e uma vez. No entanto, esse documento ainda apresenta as disciplinas que compõem a Área de forma individualizada. Assim, essas palavras aparecem apenas na disciplina de Sociologia, fundamentalmente, nos “Objetivos de Aprendizagem do Componente Curricular de Sociologia no Ensino médio”. (2015, p. 299).

Citado nos objetivos referentes aos processos de “Identidades Políticas e Culturais” (2015, p. 300), direcionadas para o segundo ano do Ensino médio: “Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero.” Na segunda vez se apresenta apenas a palavra gênero, nos objetivos pautados na “Compreensão das Formações Políticas, da Democracia e da Cidadania e Compreensão Sociológica do Trabalho” (2015, p,300). Verifica-se:

Problematizar divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo a cor, raça e etnia. (BRASIL, 2015, p. 301).

Além de apresentar as discussões de gênero e sexualidade na Área de Ciências Humanas do Ensino Médio, ainda se faz necessário reconhecer que esse documento apresenta nos seus objetivos introdutórios o combate contra qualquer tipo de opressão, portanto, o gênero e a orientação sexual são contemplados de modo geral, na leitura dessa versão da base, se observa:

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prazer e “cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos” (BRASIL, 2015, p. 07).

Como já apontado por Souza (2018), a primeira versão da Base passou por várias críticas de diversas instituições no campo educacional, pela sua quantidade e qualidade dos seus conteúdos. O documento além de ser curto em comparação às duas versões posteriores, também é considerado generalizador em discussões importantes. Em concordância com a autora, se percebe que há necessidade de maior aprofundamento nas temáticas de gênero e sexualidade, não só na Geografia ou na Área de Ciências Humanas no ensino médio, mas também em toda a Base.

Na segunda versão, as questões de gênero e orientação sexual aparecem em muitos momentos no documento. Assim como na primeira versão, a segunda também contempla essas questões nos seus objetivos introdutórios:

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p. 34).

No tocante à Geografia no Ensino Fundamental e na Área de Ciências Humanas, a discussão de gênero também é contemplada, conforme aponta o Quadro 02.

Quadro 02 – Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e na Área de Ciências Humanas na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular

Geografia Ensino Fundamental – Objetivo Direitos Humanos e Cidadania no Sétimo ano (DHC)	Analisar distribuição territorial, quantidade e densidade, aspectos de renda, gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios caracterizam a
---	---

	população brasileira. [DHC]. (BRASIL, 2016, p. 454)
Área de Ciências Humanas no Ensino médio – Introdução	“(a) a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas)” (BRASIL, 2016 p.628)
Área de Ciências Humanas no Ensino Médio – Objetivo do Ensino de Sociologia	“articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e à formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos.” (BRASIL, 2016, p. 634)
Área de Ciências Humanas no Ensino Médio - Unidade curricular Território e Sociedade	“Debater emprego e ocupação, estabelecendo relações entre renda, gênero, educação, saúde e condições de trabalho e suas implicações nas dinâmicas territoriais no Brasil” (BRASIL, 2016, p. 638)
Área de Ciências Humanas no Ensino Médio – Na Unidade curricular Da sensibilização inicial à perspectiva sociológica à reflexão sobre a desigualdade social – Sociologia	“Identificar a concepção de gênero como construção social.” (BRASIL, 2016, p. 648)

Fonte: Base Nacional Comum Curricular 2ª Versão (BRASIL, 2016).

O Quadro 02 demonstra que, na Geografia do Ensino Fundamental, a palavra gênero é referenciada apenas uma vez e sexualidade nenhuma. Já na Área de Ciências Humanas, gênero é citada quatro vezes e a sexualidade novamente é ausente.

Em comparação com a primeira versão da Base, há um aumento significativo nas discussões de gênero, segundo Silva (2020), fundamentalmente, na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Além disso, em comparação aos PCN's, a palavra gênero rompe o ideário biologizante, visto que a compreensão de gênero dessa versão da Base não diz respeito apenas a gravidez, ou à divisão de trabalho entre homens e mulheres, ou às infecções sexualmente transmissíveis.

Esse apontamento é nítido em dois momentos do texto analisado, ambos na área de Ciências Humanas no Ensino Médio, na (des)naturalização da cultura, em que o combate às desigualdades de gênero está colocado, propiciando a abrangência de diversos gêneros, como também pontua Souza (2020, p.10), “para um melhor convívio em sociedade e para

compreender que, independentemente do sexo biológico, nosso corpo necessita de liberdade, é sensível e almeja ser compreendido e respeitado”. E na unidade curricular de Sociologia, em que demanda a “concepção de gênero como aspecto social.” (p.658), remetendo à concepção de gênero enquanto performance de corpo do indivíduo na sociedade.

Além disso, é notório que a Geografia pouco discute o gênero e emudece as sexualidades nessa versão da Base, em comparação ao documento em geral que discute essas temáticas. Considera-se que há uma problemática epistemológica que atravessa a Geografia na Base, consequência de que a Geografia no Brasil sofre com a ausência dos debates de gênero e sexualidade, como discutido no primeiro capítulo, sendo ainda pouco apresentada nos currículos de Geografia na educação básica.

Tais problemas epistemológicos são demonstrados por Gurgel (2019):

Há um descompasso entre os avanços da geografia produzida nas academias e a ensinada nas escolas. O ensino escolar não conseguiu acompanhar o progresso do pensamento geográfico e permaneceu por longos anos sob a orientação da corrente clássica. Não seria exagero considerar que em muitas das nossas escolas, o ensino-aprendizagem permanece ainda embasado sobre os pensamentos desse paradigma. (GURGEL, 2020, p. 10).

Se a autora relata essa problemática dentro da Geografia realizada na escola, obviamente, as questões de gênero e sexualidade ficam em um plano desconhecido, visto que se a Geografia clássica ou tradicional implica em “compreender que o determinismo ambiental, o possibilismo e o regionalismo” (2020, p.4) sustentam essa Geografia que se baseia em comparações de regiões e paisagens.

Nas análises da terceira versão da BNCC, se fez necessário realocar o recorte analítico, em detrimento da ausência das discussões de gênero e sexualidade em todo o documento. Inspirado em Azevedo e Giordani (2021), na busca das relações de gênero e raça no documento, buscamos as palavras diversidade, diferença e desigualdade nessa versão do documento.

Em relação às concepções teórico conceituais, as autoras discorrem que as palavras “diferença” e “diversidade” não são sinônimas. De acordo com elas, “a diversidade traz uma concepção de tolerância, como se a identidade hegemônica fosse benevolente em respeitar identidades vistas como subalternas” (AZEVEDO; GIORDANI, 2021, p.110). Em contrapartida, a palavra diferença remete a relações de poder de um grupo sobre outro, em que legitima uma identidade enquanto hegemônica. De acordo com as autoras, as “desigualdades são naturalizadas quando se fala de gênero e raça, pois se atribui socialmente, culturalmente e espacialmente” (p. 111), colaborando com a ideia de hierarquia entre sujeitos.

Nessa análise, as autoras demonstram que as palavras “diversidade”, “diferença” e “desigualdade”, respectivamente, são citadas nove, sete e onze vezes, no texto da BNCC de Geografia do Ensino Fundamental e na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em suas competências e habilidades. Destaca-se que essas palavras são apresentadas diversas vezes nos textos introdutórios.

Vale ressaltar que na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em sua quinta competência, o documento se posiciona contra as opressões e evoca os direitos humanos: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p.570). Essa afirmativa vai na contramão da ideia dos direitos humanos²⁴, que são elaborados em defesa da pessoa humana, independentemente de sua individualidade. Ou seja, conforme citam as autoras, “não explicitar quais são essas diferenças é o mesmo que invisibilizá-las e contribuir para uma sociedade desigual” (p.118), que ainda, não combate as diversas formas de opressão, como, racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, machismo, entre outras.

É nesse diálogo com o documento, que comparecem questões que vão além das ausências. Na realidade, tal texto revela a estrutura política no Brasil no momento da formulação da Base, que se posiciona contra grupos historicamente marginalizados, evidentemente, sujeitos LGBTQIA+, reiterando a ideia de uma escola e uma educação que seja assexuada, estabelecendo padrões de estruturas de gênero do homem-branco-heterossexual-ocidental.

As diferenças, diversidades e desigualdades, elucidam que o documento não tem elementos educacionais emancipatórios (AZEVEDO; GIORDANO, 2021), ou seja, se distanciam do cotidiano escolar, e não consideram a realidade dos atores e sujeitos que compõem a escola, ocasionando um aprofundamento de exclusão de grupos sociais na sociedade civil em geral.

No tocante à Geografia e à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta por disciplinas que são atacadas constantemente, a partir do movimento Escola sem Partido e pela a onda conservadora, não apresentam as especificidades de sujeitos, e, além disso, não constroem uma Geografia Escolar em que as dinâmicas espaciais sejam capazes de subverter a realidade das gentes na escola.

²⁴ Ver declaração dos direitos humanos em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 07 de mar de 2022.

Finalmente, a ideia acarretada pela diferença, diversidade e desigualdade, remete a um medo, um pavor e a um receio, de um documento contestatório, em que os “outros” são sujeitos e identidades que historicamente são capazes de ocupar e reivindicar seus espaços políticos e direitos básicos para a reprodução da vida.

3 AS SEXUALIDADES E OS GÊNEROS NO DIZER DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo, traremos algumas das contribuições de professores e professoras que vivenciam o cotidiano da escola em Dourados (MS) em relação às questões dos gêneros e das sexualidades. Embora as análises realizadas neste capítulo se pautem nas informações obtidas a partir do questionário aplicado e de conversas com parte dos respondentes do questionário, é importante destacar que como professor da educação básica, também estou inserido nessas conversas, vivências e situações de trabalho.

Recordo-me da minha escolha em ser/fazer professor de Geografia, que me levou ao propósito desta pesquisa. Escolhi a docência, e a ciência geográfica, pelo simples fato de que em minha época enquanto estudante secundarista, não tinha, ou não percebia outros professores e professoras que se parecem comigo, que tinham a sexualidade enquanto fagulha de existência.

Me assumi enquanto sujeito homossexual no segundo ano do Ensino Médio, período de turbulência e excitação. Turbulência pelos encaixes, portas que eram rompidas a partir de constrangimentos, e quanto mais se rompia, a extravagância e a catividade dos lugares em que estava sendo inserido me colocavam enquanto sujeito de conflito.

Esses embates ocorriam, em sua grande parte, em contexto escolar e os meus próprios professores e professoras não acreditavam na relevância de uma “diferença”, de sujeitos que não são heterossexuais. O espaço da escola era de fato heteronormativo, não havia possibilidades de refletir, pensar ou debater sobre o gênero e a sexualidade. Esse é, de fato, um dos incômodos que colaboram para essa produção.

Recorro à excitação nas condições de re(existência) no contexto escolar naquele momento. Por mais que dentro da sala de aula e nos conteúdos não houvesse espaço para as sexualidades, havia grupo de apoio dos colegas. Aquele caminhar não era sozinho, pois quanto mais me aproximava de minha performance de corpo, mais me sentia capaz de interagir com a escola e com o mundo fora dela.

Hoje, esse caminhar ressignifica o meu fazer docente. Aquilo que antes não era dito e escamoteado, hoje está “colocado sobre a mesa” sem reservas. Isso se deu a partir da escolha do curso de Geografia na Universidade Federal da Grande Dourados, como dito no início desse trabalho, instituição que debate muito pouco sobre gênero e sexualidade. No entanto, foi o desenvolver no interior do curso que me fez pensar nas espacialidades enquanto políticas e trajetórias heterogêneas e que impelem o sujeito em suas dinâmicas. Ou seja, a Geografia me

fez compreender a escola enquanto espaço de possibilidades, de re(existências), de estranhamentos e de reconhecimentos.

Ao refletir sobre as dúvidas que são criadas a partir dessas vivências, e que me incomodam até aqui, demonstro as falas das e dos docentes nas escolas. Somos nós que percebemos se aquele esconderijo íntimo do armário, aparece no contexto escolar. Portanto, o fazer docente se torna capaz de subverter e compreender a própria escola assexuada ou sexualizada.

Para isso, realizamos a busca desses dizeres em duas etapas: na primeira, aplicamos o formulário online de julho a dezembro de 2021, para quinze professores, elaborados na plataforma *Google*²⁵, com perguntas quantitativas com a finalidade de traçar o perfil dos e das docentes, e perguntas qualitativas que buscam compreender a percepção dos gêneros e das sexualidades desses professores. No segundo momento, foram realizadas entrevistas, sem formulário semiestruturado, para quatro dos quinze docentes que colaboraram na primeira etapa, definida entre maio e julho de 2022.

As e os docentes foram selecionados de forma aleatória, através de grupos e contatos via *web*. Para preservar as identidades desses professores e professoras, serão denominados por ordem alfabética de A ao O. Além disso, as e os docentes que também contribuíram nas entrevistas foram nominados de A ao D.

O capítulo está sistematizado em três itens, utilizando como ponto de referência o ordenamento dos formulários elaborados. No primeiro, traçamos os perfis dos e das professoras; no segundo, apresentamos a sua formação acadêmica e as compreensões sobre gênero e sexualidade; e por fim, relacionamos os dizeres dos gêneros e das sexualidades com o contexto escolar na perspectiva dos e das professoras de Geografia participantes da pesquisa.

3.1 Quem são os e as docentes?

Para traçar o perfil dos e das professoras, foram elaboradas oito perguntas, respectivamente, sobre: idade, gênero, sexualidade, ano de formatura, instituição de formação, em que instituição de ensino trabalha, se possui pós-graduação e, caso possua, qual o tema da pesquisa.

Para sistematizar as informações sobre idade, gênero e sexualidade elaboramos o quadro 03. Veja:

²⁵ Formulário anexo.

Quadro 03 – Idade, gênero e sexualidade das entrevistadas e entrevistados

Professor	Idade	Gênero	Sexualidade
A	27	Masculino	Gay
B	36	Masculino	Gay
C	39	Masculino	Heterossexual
D	25	Feminino	Heterossexual
E	55	Masculino	Heterossexual
F	55	Masculino	Heterossexual
G	27	Feminino	Heterossexual
H	45	Masculino	Heterossexual
I	40	Feminino	Heterossexual
J	31	Feminino	Heterossexual
K	31	Feminino	Bissexual
L	35	Masculino	Gay
M	37	Feminino	Lésbica
N	35	Feminino	Heterossexual
O	36	Feminino	Heterossexual

Fonte: Questionário aplicado, 2022.

O Quadro 03 aponta que a maioria dos e das docentes entrevistadas tem de 30 a 40 anos, totalizando nove (60%) das professoras e professores, e os outros seis docentes são divididos igualmente em (20%) de 20 a 30 anos e (20%) com mais de 40 anos.

Sobre o gênero, vale ressaltar que todos os entrevistados e entrevistadas são *cisgênero*, ou seja, se reconhecem com o gênero designado ao nascer. Dos 15 professores, sete se identificam enquanto gênero masculino (46,66%), e oito se reconhecem enquanto gênero feminino (53,33%).

No que diz respeito à sexualidade, há de se considerar que a maciça maioria das e dos entrevistados são heterossexuais, totalizando dez professoras e professores (66,66%), e cinco se identificam como homossexuais (33,33%), sendo, respectivamente, três gays (20%), uma lésbica (6,66%) e uma bissexual (6,66%).

Os quatro docentes que passaram pelas duas etapas das entrevistas, são professores de 25 a 39 anos de idade, dois são heterossexuais (50%) e dois homossexuais (50%), sendo três (75%) que se identificam com o gênero masculino e uma (25%) feminino. Dos professores, dois são homossexuais, um heterossexual e a professora é heterossexual.

Além disso, o Quadro 03 demonstra que a maioria das entrevistadas são mais jovens que os entrevistados, e que as pessoas que se consideram homossexuais possuem entre 27 a 37 anos, não alcançando a faixa etária de 40 anos ou mais²⁶.

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)²⁷ levantou o nível de escolaridade das pessoas trans e travestis em 2020, demonstrando que 70% dessa população concluiu o Ensino Médio e apenas 0,2% estão no ensino superior. Esse levantamento colabora com a ausência encontrada no perfil das entrevistadas e entrevistados, visto que, nem todas universidades do Brasil têm políticas assertivas para o acesso dessas pessoas.

No Quadro 04, estão descritos o ano de formação, a instituição de formação e a instituição de ensino que os professores e professoras trabalham.

Quadro 04 – Ano de formatura, instituição de formação e escola em que trabalha.

Professor	Ano de formatura	Instituição de formação	Rede de ensino em que trabalha
A	2018	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
B	2019	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
C	2013	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
D	2016	UFGD ou antiga UFMS	Estadual e Privada
E	1995	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
F	1989	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
G	2014	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
H	2004	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
I	2004	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
J	2015	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
K	2016	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
L	2010	UEMS	Estadual
M	2006	UFGD ou antiga UFMS	Estadual e Municipal
N	2015	UFGD ou antiga UFMS	Estadual
O	2016	UFGD ou antiga UFMS	Estadual

Fonte: Questionário aplicado, 2022.

²⁶ É imprescindível reconhecer a limitação dessa pesquisa, pois não abrange outros sujeitos da comunidade LGBTQIA+, como, transexuais, travestis, intersexuais, pansexuais, gênero fluido, não binário, assexual e assim por diante.

²⁷ A ANTRA é uma entidade política que reivindica os direitos básicos para a reprodução da vida de pessoas trans e travestis no Brasil. Ver em: <https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/> Acesso em: 30 ago 2022.

No Quadro 04 está descrito que nove (60%) dos e das entrevistadas concluíram o curso de graduação de 2011 a 2020, três (20%) terminaram nos anos 2001 até 2010, um (6,66%) se formou em 1995, e um (6,66%) concluiu em 1989. Portanto, a maioria dos e das professoras participantes da pesquisa se formaram recentemente.

Do ponto de vista das instituições de formação, todas e todos entrevistados se formaram em universidades públicas do Mato Grosso do Sul, sendo que quatorze (93,3%) concluíram o curso de graduação na UFGD ou na antiga UFMS *campus* Dourados²⁸, e apenas um (6,66%) professor se formou na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O Quadro 04 também levanta as instituições em que as e os professores atuam profissionalmente. Todos (100%) são docentes da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul, sendo que uma (6,66) trabalha na rede municipal e estadual, e outra (6,66) na rede privada e estadual.

Os e a docente que participaram das duas etapas da entrevista, são professores com formação mais recente. Ambos se formaram na Universidade Federal Grande Dourados. Além disso, apenas a docente D atua na rede estadual e na privada.

3.2 Em formação: (in)compreensão dos gêneros e sexualidades pelas(os) docentes

Neste item serão analisados os momentos das entrevistas da docente e dos professores A ao D, e as seguintes perguntas do questionário online dos e das professoras de A ao O: **Realizou algum tipo de pós-graduação? Se sim, qual?; O que é gênero e sexualidade na sua concepção?; Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante às sexualidades e aos gêneros?** Dessa forma, buscou-se levantar os limites e reconhecimentos acerca das sexualidades e dos gêneros pelos entrevistados e entrevistadas.

O Quadro 05 aponta a realização e a área de formação em pós-graduação dos e das professoras entrevistadas.

Quadro 05 – A formação em pós-graduação das professoras e professores

DOCENTE	REALIZOU PÓS-GRADUAÇÃO	TEMA
A	Sim	Análise do processo de industrialização via maquilas em Pedro Juan Caballero – departamento de Amambay – Paraguai

²⁸ Em 2005 a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD foi criada a partir do desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. O CEUD, antes denominado Centro Pedagógico de Dourados – CPD começou a funcionar no município em 1971. Ver mais em: <https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico> Acesso em 30 ago. 2022.

B	Sim	Da saúde pública ao direito dos animais. Uma análise dos papéis do CCZ e das Associações de socorro animal em Dourados-MS
C	Sim	Ensino de Geografia e Fronteira.
D	Sim	Segregação socioespacial e Política Minha Casa Minha Vida
E	Sim	Transporte coletivo urbano
F	Sim	Reserva indígena de Dourados
G	Sim	Variabilidade e regime das chuvas na bacia do rio Ivinhema
H	Sim	Musicalização no processo de ensino-aprendizagem
I	Em andamento	Os caminhos da educação em tempo integral- Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul na perspectiva dos professores de Geografia de Campo Grande e Dourados: Teoria e prática
J	Sim	Educação Especial com Ênfase no AEE; Libras; O ensino de Geografia aos trabalhos do PIBID.
K	Sim	Os afastamentos e aproximação entre brasileiros e bolivianos, a partir de uma celebração à Virgem de Copacabana, padroeira da Bolívia e festejada na fronteira Corumbá/Puerto Quijarro
L	Sim	Liderança e gestão de pessoas
M	Sim	Diagnóstico dos Resíduos Sólidos Dourados MS
N	Sim	Identidade e alteridade de alunos indígenas em escolas de Dourados MS
O	Sim	Uma análise geográfica do Programa Farmácia Popular do Brasil na cidade de Dourados

Fonte: Questionário Aplicado, 2022

O Quadro 05 aponta que 14 (93,3%) das e dos professores entrevistados já possuem algum tipo de pós-graduação, uma docente (6,6%) está com a pós-graduação em andamento, e uma (6,6%) das entrevistadas já possui três pós-graduações. Portanto, esses profissionais da educação buscaram algum tipo de aperfeiçoamento após o término da graduação.

São diversas as temáticas trabalhadas por estes e estas docentes nos cursos de pós-graduação, nas seguintes áreas: Geografia Humana com sete pesquisas elaboradas, Ensino de Geografia com três pesquisas desenvolvidas, Educação e Ensino contemplada com três temáticas, Geografia física com dois trabalhos e uma pós-graduação sobre gestão de pessoas.

O fato é que nenhum dos e das entrevistadas desenvolveram alguma pós-graduação sobre gênero ou sexualidade, e esse fato implica diretamente na formação destas e destes como professores da rede pública em Dourados/MS, o que coaduna com as preocupações desta dissertação.

Ainda buscando os gêneros e as sexualidades na formação dos e das professoras, recorro à primeira pergunta qualitativa a ser analisada: **Sua formação acadêmica promoveu algum**

entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros? Para isso, elaborou-se o Quadro 06:

Quadro 06 - Formação acadêmica e promoção do entendimento dos gêneros e das sexualidades

Não	09
Poucas vezes	03
Sim	02
Sim – na pós-graduação	01

Fonte: Questionário aplicado, 2022

O Quadro 06 aponta que nove (60%) das ou dos entrevistados nunca estudaram a temática de gênero ou sexualidade no curso de Geografia em sua universidade, três (20%) das e dos docentes tiveram acesso poucas vezes na graduação, dois (13,3%) alegaram que tiveram alguma formação sobre a temática na universidade e um (6,6%) demonstra que teve acesso somente na pós-graduação.

De acordo com as respostas dos questionários, verifica-se a ausência das discussões sobre gênero e sexualidade na formação acadêmica dos e das docentes. Portanto, os cursos de Geografia em que os docentes entrevistados se formaram não provocam reflexões sobre a temática, e quando debatem, isso se dá de forma residual.

“A grade curricular do curso de Geografia da UFGD negligenciou essa temática na minha época de formação” (Docente A)

“Não. O entendimento que tenho é empírico.” (Docente B)

“No período que eu estive na Universidade não houve estes questionamentos” (Docente H)

“Não. Este tema sempre ficou pelos corredores e centros acadêmicos”. (Docente F)

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia da UFGD no seu sétimo item informa sobre a Matriz Curricular do Curso, demonstrando que este é composto por: “eixos temáticos de formação comum à universidade, componentes de formação comum à área, as disciplinas obrigatórias do curso de Geografia e disciplinas eletivas.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA E BACHAREL, 2016, p. 18). Dentro dos seus eixos temáticos e componentes de formação, o curso de Geografia oferta 56 disciplinas, sendo que nenhuma delas discute temáticas sobre orientação sexual ou expressão de gênero.

Portanto, os e as professoras que afirmaram já terem interagido com tais conteúdos na graduação, provavelmente ocorreu de maneira interdisciplinar, visto que, as palavras gênero e sexualidade aparecem, respectivamente, seis e duas vezes no documento, e apenas em uma disciplina em seu ementário, denominada “Corpo, Saúde e Sexualidade”, do componente curricular: disciplinas comuns à universidade. Destaca-se que tal disciplina não é ofertada pelo curso de Geografia da UFGD.

Percebendo as ausências na formação dos e das docentes, recordo-me de Moreira (2020), que para discutir a luta por um currículo que incluía as questões de gênero e sexualidade, entrevista docentes de universidades no sul do país. Nesse processo, é notório perceber que essas ausências não ocorrem apenas nas universidades do Mato Grosso do Sul, ou no curso de Geografia da UFGD. Veja:

Nesta ocasião, falas dizendo “não, não teve nada. Nos anos 80 não tinha nada. Se escondia...” (Professora Vittar / UFSM) eram comuns. Mas mesmo em professores com formação mais recente a resposta se repetia: “(...) isso é zero. E eu fico meio assim, frustrada... Nossa.” [...] Assim, apesar de haver grande diversidade de faixas etárias, praticamente todos os entrevistados responderam em um mesmo sentido: A temática não foi tratada de forma explícita na formação universitária inicial. (MOREIRA, 2020, p.166).

O autor dialoga com docentes de gerações distintas: alguns se formaram na década de 1980, outros concluíram o curso de graduação nos anos 2000. De 32 professoras e professores, apenas dois tiveram algum contato com as temáticas de sexualidade e de gênero de maneira indireta na graduação, ou seja, fora da ementa dos cursos de Geografia no sul do país.

A formação indireta sobre gênero e sexualidade também aparece nas respostas dos e das docentes pesquisados, fundamentalmente, nas conversas realizadas sem questionários semiestruturados. Os professores A e B recordam desses momentos:

“Nós deixamos buscar na memória, olha o curso de Geografia eu não lembro. Me recordo mesmo que a gente realizou no CA e do movimento estudantil, da instituição não era nada formalizado. A Universidade também é muito engessada, não tinha nenhuma disciplina que trabalhava com gênero ou até mesmo sexualidade, fica muito para o campo da Geografia cultural, mas isso, nem lá era discutido.” (Professor B)

“A universidade, eu acho que desmascarou aquele sentimento que eu sentia por muito tempo, que é você saber que é diferente, ou tem alguma coisa. Enfim eu vim para cá com 17 anos, me mudei muito jovem, vim morar sozinho, eu observava a universidade como uma coisa completamente diferente do que eu estava acostumado a ver, por ter mais gente LGBT. Nas ciências humanas tem um discurso único, que tá tudo bem que esse sentimento, e que as pessoas precisam ser respeitadas. Quando conheci alguns movimentos, tipo o movimento estudantil e Congresso aquilo era tratado como normal, a minha sexualidade era normal.” (Professor A)

“A sexualidade é discutida entre os colegas, nos corredores, na Geografia aparece em uma fala ou outra, assim, nunca fiz uma disciplina própria sobre gênero ou sexualidade na universidade. A gente realmente aprende, com a galera e nos eventos. Eu passei a ter mais contato com trans e travestis e o quanto é aprender a mudar o olhar, a gente está se auto conhecendo e se desconstruindo.” (Professora D)

O professor B e a professora D revelam que não há discussões nas disciplinas de Geografia na universidade sobre sexualidade e gênero. No entanto, assim como o professor A, ambos percebem que a universidade não se constrói apenas nas salas de aula. Na realidade, é de extrema relevância o papel dos movimentos sociais e estudantis para a formação de todos e todas, independente do curso de graduação.

Os centros acadêmicos e o Diretório Central dos e das Estudantes (DCE-UFGD), são responsáveis por denunciar diversas injustiças que ocorrem no interior dos cursos, se posicionando contra qualquer tipo de opressão, e mesmo assim recebem ataques por parte da sociedade.

Lembro-me em diversos momentos em que atuei no CAGEO (Centro Acadêmico de Geografia) da UFGD. As intervenções contra a homofobia na universidade eram recorrentes, visto que 50% dos integrantes da entidade se consideram, gays, lésbicas ou bissexuais. Tais movimentos e atividades se tornam emancipadores, como discorre o professor A, pois são esses momentos de formação que colaboram para a Universidade ser um espaço plural, diverso e que abrange todas as identidades de gênero e sexualidade. A figura 01 representa a atividade elaborada pelo CAGEO contra as opressões denominada “CAGEO contra homofobia”, realizada no dia 17 de março²⁹ de 2017, no dia internacional contra LGBTfobia.

²⁹ 17 de março de 1990 é o dia em que a Organização Mundial da Saúde, retira transexualidade e homossexualidade das doenças patológicas.

Figura 01



Figura 01: CAGEO contra a Homofobia
Foto: Lais Rondis Nunes de Abreu, 2017.

A fotografia da Figura 1 traz à tona a relevância da universidade pública na construção de uma sociedade mais justa para todas as pessoas que estão inseridas. Na imagem, junto a dois estudantes de Geografia, aparecem trabalhadoras terceirizadas (serviço de limpeza), o que remete à possibilidade de que a formação do cotidiano é algo presente no curso de Geografia. Recordo-me, como se fosse ontem, das três trabalhadoras, “sem jeito”, solicitando essa fotografia.

A Figura 02 mostra uma atividade organizada pelo CAGEO sobre o projeto “Escola sem Partido”, ocorrida no dia 28 de março de 2019, no auditório I da FCH, em que convidamos um professor da rede estadual, uma professora da graduação e uma representante do CAGEO e um do DCE. Essa foi mais uma das intervenções do Centro Acadêmico contra o autoritarismo, e a favor da liberdade de cátedra nas instituições de ensino.

Figura 02



Figura 02: Diálogos sobre o projeto Escola sem Partido
Foto: Karine Yumi Maeda

Essa atividade, por mais que o foco não fosse combater diretamente as opressões de gênero e sexualidade, aponta o posicionamento do CAGEO a favor da autonomia do ser/fazer professor, que muitas vezes corresponde as nuances escamoteadas que se apresentam em sala de aula. Ainda, é indissociável a ideia do projeto “Escola sem Partido” contra uma educação sexual emancipadora.

O fato é que as duas fotografias remetem às falas dos professores e professoras, visto que, as ausências desses debates nas disciplinas do curso de Geografia são recorrentes. No entanto, elucidam a potencialidade dos movimentos estudantis na formação indireta dos graduados e graduandos, tornando a universidade um espaço de maior autonomia para o corpo discente LGBTQIA+.

Para buscar os entendimentos dos e das docentes elaborou-se a pergunta: O que é gênero e sexualidade na sua concepção? As ideias principais retiradas do questionário semiestruturado estão sistematizadas no Quadro 07.

Quadro 07 - O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero – Biológico e binário	08
Gênero – identidade	02
Gênero – Escolha	01
Gênero - Desejo	01
Gênero – Masculino Feminino ou neutro	01
Gênero e sexualidade – Natural	01

Gênero e sexualidade – Processo	01
Sexualidade – Desejo	04
Sexualidade – Escolha	03
Sexualidade – Identidade	02
Sexualidade – Biológico	01
Sexualidade – Trauma	01

Fonte: Questionário aplicado, 2022.

O quadro 07 elucida os dizeres que mais aparecem nas falas dos e das entrevistadas. Na maioria das vezes, as e os docentes compreendem os gêneros e as sexualidades de maneira dissociada. Respectivamente, os gêneros são percebidos como biológico ou binário (53,3%), identidade (13,3%) e, escolha, desejo e masculino, feminino e neutro ambos com (6,6%). Quando se referem às sexualidades e os gêneros umbilicalmente, a condição de escolha (6,6%) e de desejo (6,6%) aparecem igualmente. Ainda, os e as docentes apontam que as sexualidades têm sua gênese no desejo (26,6%), escolha (20%), identidade (13,3%), biológico (6,6%) e trauma (6,6%).

Não é aleatória ou particular a percepção dos professores e professoras sobre a categoria gênero. Faria (2018) em sua dissertação entrevistou docentes da rede pública do estado de Goiás, e em sua investigação observou que a maioria dos participantes apontam que o gênero é biologizado e binário.

Além disso, a tipificação e classificação do gênero masculino e feminino, de acordo com Costa e Antoniazzi (1999), é uma objetificação da família na educação de crianças. Para as autoras, os pais, quando criam seus filhos e filhas, direcionam suas escolhas e seus desejos para objetos, fazeres e performances a partir de seu gênero, a fim de suprir suas próprias expectativas.

Butler (2003) revela que há uma lógica radical que permeia a compreensão de um gênero que seja binário, que está em consonância com o sexo designado ao nascimento do ser. Essa lógica é estabelecida de maneira compulsória e promove linearidade entre sexo/gênero/desejo. A autora discorre críticas incessantes sobre a linearidade do sexo e do gênero:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tende de designar também um aparato mesmo de produção mediante em qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural

pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2003, p.27).

Essa concepção de que o sexo é compreendido como pré-discursivo para a categoria gênero, pressupõe que não há possibilidade de estabelecer diferentes gêneros. A autora evoca Foucault em suas noções jurídicas de poder que “parecem regular a vida em termos puramente negativos – isto é, por meio de limitação, proibição regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política.” (BUTLER, 2003, p.18-19) Ou seja, segundo a autora, essa noção além de apagar grupos sociais, também controla corpos em diferentes estruturas de poder e contextos históricos.

A segunda compreensão de gênero que mais aparece nas falas dos professores e professoras é a Identidade. Tal entendimento remete a uma condição autoafirmativa, em que o sujeito se identifica com qualquer identidade de gênero. Essa autoafirmação faz parte das lutas da comunidade LGBTQIA+, pois se reconhecer em sociedade é um ato político, na busca de espaços e representações para a reprodução da vida.

No que diz respeito às noções de Escolha e Desejo, é sabido que as identidades não são fruto de escolha do ser. Relacionar os gêneros à escolha é ir na contramão do que essa população reivindica há séculos. Para a comunidade LGBTQIA+, remeter os gêneros a uma escolha é o mesmo que vincular o desejo, tornando tal condição fruto da consciência do sujeito.

No tocante ao Masculino, Feminino e Neutro, percebe-se um ordenamento nessa afirmativa. Ao mesmo tempo, a entrevistada reconhece algumas outras expressões³⁰ de gênero, como o gênero neutro, outras identidades são escamoteadas. Visto que o gênero não se enquadra apenas nessas três afirmações, na realidade, os gêneros, e, portanto, o corpo, são uma linguagem discursiva, (BUTLER, 2003) impossibilitando sua própria quantificação.

Quando os professores e professoras relacionam o gênero e a sexualidade, concomitantemente, é necessário reconhecer que o Natural não é uma expressão que vai ao encontro do gênero ou à sexualidade. Na realidade, os professores e professoras compreendem o gênero e a sexualidade como fruto da natureza humana e das vivências do ser.

É de Louro (2008) a citação a seguir sobre os gêneros e as sexualidades, e foi extraída da obra “Gênero e Sexualidade: Pedagogias contemporâneas”:

Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e

³⁰ De acordo com o Manual de comunicação LGBTI+ criado pela A Aliança Nacional LGBTI+ (2018), o termo de melhor utilização para dialogar com os gêneros, é “Expressão de Gênero”, reconhecendo que o gênero não tem alguma quantificação.

culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. (LOURO, 2008, p.17).

A análise de Louro não coloca os gêneros e as sexualidades em caráter biologizado ou inerte. Na realidade, “é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.” (LOURO, p. 18), que muitas vezes é estimulado ou negligenciado pelas instituições e pelos lugares onde os sujeitos se relacionam.

No tocante às sexualidades, as e os entrevistados percebem, em sua maioria, a sexualidade como fruto do desejo. Tal afirmação propõe uma reflexão que colabora com uma compreensão plausível de sexualidades homoafetivas, em virtude de reconhecimento das e dos professores que o desejo é cabível para todas as sexualidades.

Parte dos e das professoras rompem aquilo que Butler denomina heterossexualidade estável e oposicional.

A coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário e oposicional. Essa concepção de gênero não só pressupõe uma relação casual entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo. Supõe-se que a unidade metafísica dos três seja verdadeiramente conhecida e expressa num desejo diferenciador pelo gênero oposto – isto é, numa forma de heterossexualidade oposicional. (BUTLER, 2003, p.52).

Essa heterossexualidade estável e oposicional, também denominada pela autora de heterossexualidade compulsória, aparece em três noções de sexualidade dos e das entrevistadas. Relacionar a sexualidade como opção, é o mesmo que atribuir o desejo enquanto escolha do ser. “A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”.” (BUTLER, 2003, p. 44), sendo assim corroborando com uma noção inerte e fechada dos sexos, gêneros e sexualidades.

Além disso, essa problemática também é apontada na pesquisa de Faria (2018) quando entrevistou professores e professoras da rede pública de Goiás e Rocha (2022) ao analisar a percepção dos e das docentes do município de Londrina. Estes autores apontaram que as oposições não são a melhor forma ao se referir as orientações sexuais, além de serem discriminatórias. Espera-se que os profissionais da educação compreendam que a mudança do termo é fruto de lutas da comunidade LGBTQIA+, e, tratar as sexualidades como opção tem um caráter pejorativo e vexatório.

Quando as e os entrevistados relacionam a identidade com a sexualidade, denota-se isso como fruto do autorreconhecimento da população LGBTQIA+, visto que é uma reivindicação que rompe as instituições de poder e a heterossexualidade compulsória, ou seja, as e os entrevistados reconhecem a (re)existência desse grupo.

Ainda, há de considerar as menções biológico e trauma. Ambas, quando relacionadas ao gênero e à sexualidade, denotam preconceito. As teorias *queer* colaboram com a noção de fluidez das sexualidades, contrapondo a inerência da biologização do ser e dos corpos nos seus desejos e afetos. Ao remeter trauma enquanto produtor de sexualidades, reconhece-se que, ao mesmo tempo, as vivências dos sujeitos atravessam as sexualidades e problemas psíquicos geram desejos³¹.

A percepção dos e das docentes participantes da pesquisa sobre gênero e sexualidade, demonstra falhas na formação acadêmica. No entanto, vale ressaltar que tais perspectivas vão além da graduação. Muitos dos e das entrevistadas reforçam a compreensão de gênero e sexualidade como instrumentos de controle, com termos vexatórios, apagamento de expressões de gêneros e sexualidades.

3.3 Colorindo a escola: os dizeres dos professores e professoras e as sexualidades e os gêneros no contexto escolar

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, conforme já mencionado, foram realizadas quatro conversas informais com as e os professores de A ao D, e cinco perguntas e uma palavra aberta, com questionários semiestruturados para os e as docentes de A ao O, que são respectivamente: Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?; Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?; Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?; Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

A primeira sistematização diz respeito aos levantamentos dos gêneros e das sexualidades que os e as estudantes levantam na escola. Para isso, foi elaborado o Quadro 08.

Quadro 08 - As sexualidades e os gêneros na percepção dos e das estudantes

Sim

06

³¹ Vale ressaltar, novamente, que a OMS retirou as sexualidades e gêneros das doenças patológicas e psíquicas.

Sim – Sexualidade e Gênero dos discentes	01
Sim – Conflito entre as e os discentes	01
Sim – Mais questões de gênero	01
Sim – Mais questões das sexualidades	01
Sim – Com restrição da gestão escolar e da família	01
Sim – Ensino médio	01
Não	03

Fonte: Questionário aplicado, 2022.

O quadro indica que a maioria dos e das entrevistadas, ou seja, 12 (80%) já perceberam algum questionamento sobre gênero e sexualidade levantados pelos e pelas estudantes, sendo 06 (40%) com alguma justificativa, e apenas 03 (20%) alegam não ter percebido nenhuma indagação sobre as orientações sexuais e expressões de gênero.

Relacionar as vontades dos e das estudantes de aprendizagem, ou até mesmo suas vivências no contexto escolar é de extrema relevância para o aprofundamento da pesquisa. Segundo Dinis (2011) o silenciamento das temáticas de gêneros e sexualidades dos e das estudantes, é o mesmo que ausentar o *Bullying* Homofóbico, o qual é responsável pela a evasão do corpo discente no contexto escolar sendo que o autor aponta que as principais vítimas são pessoas trans e travestis.

Como esses incômodos fazem parte da vivência dos educandos e educandas, é notório a percepção das e dos entrevistados indicando que esse levantamento acontece em momentos de conflito e também pela expressão de gênero e orientação sexual das e dos educandos. Nas conversas informais os e as docentes apontam a importância dessas discussões devido à presença de gentes LGBTQIA+ no contexto escolar.

“É essa questão da orientação sexual e sexualidade é uma coisa que está muito presente na vida dos alunos, a gente na nossa época, era muito difícil nós assumirmos a sexualidade, era tabu. Hoje em dia, eu percebo que essa galerinha nova já está no “fronte”, eles chegaram com outro nível de debate. Agora é muito comum em cada sala você ter um público LGBT, e esse público LGBT, está muito antenado nas coisas, se descobrindo muito mais cedo e entendendo os conceitos, falando eu sou gay, ou eu sou pansexual, trans, lésbica... Eu fico achando isso o máximo, porque na nossa época a gente male e mal conseguia colocar em pauta a nossa sexualidade.” (Docente A)

“Do sexto e do sétimo ano eu percebo uma curiosidade deles, numa chamada de corredor me perguntaram se eu sou hétero. Essa fase do sexto ao sétimo ano eles já conseguem entender o que são as coisas diferentes neles mesmos, e em outras pessoas. O que eu tirei de interpretação disso é de talvez uma tentativa de e quem atrai algo semelhante neles, como costume o professor não é LGBT, e enfim, eu sou LGBT. Então é uma identidade que eles procuram essa identificação é como se fosse uma referência que não tem casa,

não tem na TV, e muito menos na escola. Na minha época quando estava na escola o meu lugar é reservado ao bullying,” (Docente B)

“Tenho dois alunos Trans que não mudou o nome na chamada e é uma escolha pessoal de cada professor como que ele vai lidar com isso. Já tem professor que se negou a chamar o nome que ele gostaria.” (Docente C)

“Falam, no ensino médio isso é mais nítido a gente percebe, eu percebo, muito isso e no noturno também principalmente as meninas lésbicas, assim, já são e geralmente tem 17 e 18 anos.” (Docente D)

As falas dos professores e da professora apontam que há presença de pessoas LGBTQIA+ no corpo discente das escolas onde trabalham, nas etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Ainda, o professor A percebe uma mudança no cotidiano escolar, em comparação ao período que estava inserido na escola enquanto estudante e nos dias atuais como docente.

Dividindo minhas experiências com as do Docente A e B, é perceptível a alteração do comportamento dos e das educandas LGBTQIA+, visto que no período em que estávamos inseridos na escola, o que restava para nós era a timidez e a exclusão. O fato de observar que o corpo discente tem um comportamento de (re)existência para a superação de uma “escola assexual’ (LOURO, 1997), impele uma transformação da própria instituição.

Ainda dividindo vivências me atento à fala do professor B, em que percebe excitação de seus estudantes sobre a sua sexualidade. Cotidianamente, as análises e as perguntas sobre as minhas relações afetivas, quando trago à tona minha orientação sexual, percebo que eles e elas se sentem confortáveis em dividir conflitos dentro de casa, falas de outros colegas ou professores indesejáveis e suas demais relações pessoais.

As ausências apontadas pelo professor B, em que as e os educandos normalmente não têm acesso a uma representação LGBTQIA+ em outros espaços, são também percorridas pela Rocha (2022), que observa o papel do cristianismo e da família como espaços de exclusão para as questões de gênero e sexualidade, em que muitas vezes a igreja católica reforça um papel antigênero, que se dissipou no mundo todo.

A fala do Docente D manifesta a presença de estudantes trans e ou travestis no contexto escolar, no entanto essas expressões de gênero são apagadas por parte dos docentes, visto que, alguns deles não respeitam o nome social do ou da educanda. Vale ressaltar, que o Ministério da Educação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação N°1 de 2018 garante para estudantes maiores de 18 anos a adoção do nome social desde o período de matrícula. Para os estudantes menores de idade, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Civil no artigo 1690 prevê que esses jovens e adolescente podem solicitar o nome social em qualquer

período na escola, de acordo com o Código Civil no seu 16º Artigo, toda a pessoa tem o direito ao nome, o indivíduo que não respeitar o nome social pode sofrer sanções.

Retomando o Quadro 08, os e as entrevistadas apontam o levantamento sobre questões de gênero e sexualidade quando há um conflito entre os próprios educandos e educandas. Esses conflitos são experienciados pelos professores e a professora em nossas conversas, veja:

“É aquela coisa chata que é tipo uma piadinha, é apelido. Nos meninos ainda é muito comum ficar se chamando de viadinho e gay entre os amigos, principalmente os heteros. Mas por outro lado, eles super sabem que é errado.”

(Docente A)

“hoje eu percebo que não é que não tenha preconceito, eu percebo que eles se incomodam se houver.” (Docente B)

“os meninos são chamados de viadinho e aí eles ficam mais sozinhos, por exemplo aqui na escola eles não podem se assumir.” (Docente D)

É muito comum as sexualidades ou os gêneros se tornarem preocupações da escola quando há um ato homofóbico ou transfóbico no contexto escolar. Santos e Ornat (2014) ao entrevistarem professores da rede básica em Ponta Grossa – Paraná, revelam que esse debate vem à tona para “resolução de problemas” (p. 100), portanto, para resolver ou apaziguar conflitos.

Anteriormente, como apontado pelas falas dos professores A e B, há uma mudança significativa e positiva no comportamento dos estudantes em relação às práticas homo/transfóbicas, em comparação ao começo dos anos 2000, período em que os entrevistados estariam inseridos como estudantes na escola, no entanto, permanece o termo “Viadinho” atualmente.

Levando em consideração as estruturas da heteronormatividade compulsória, já trazida por Butler, o fato é, que o sujeito ‘Viadinho’ não se enquadra nas práticas e ações de uma masculinidade hegemônica (CORNEL, 2008), mas sim por uma masculinidade periférica, que consiste a um escalamento de ser masculino, colocando homens que não performam a heteronormatividade em posição de subalternidade.

Além dos apontamentos dos e das docentes, Gonzaga e Gallas (2019) revelam dados sobre a percepção de estudantes em se relacionar com colegas LGBTQIA+; as pesquisas apontam que a homofobia ainda é presente no contexto escolar:

A pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?” (2013), indica que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe travesti, homossexual, transexual ou transgênero. Em 2016, a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar, realizada no Brasil pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), rede que reúne 308 organizações pelo

país, revelou que 73% dos jovens entre 13 e 21 anos identificados como LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) foram agredidos verbalmente na escola em 2015 por causa da sua orientação sexual. Tais dados demonstram que é necessária uma discussão sobre os desafios para assegurar o acesso à Educação os indivíduos LGBTs no Brasil. (GONZAGA E GALLAS, 2019, p. 283).

Ainda, há um docente que aponta a dificuldade dos estudantes ao pontuar as sexualidades e os gêneros no contexto escolar, devido a normas estabelecidas pela gestão escolar e pela família, revelando que, dependendo da escola em que o professor ou professora atua, há uma limitação em traçar esses debates.

Para compreender a possibilidade em trabalhar com os gêneros e as sexualidades no contexto escolar, elaborou-se o Quadro 09, que é resultado da pergunta do questionário semiestruturado: Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Quadro 09 – Possibilidades em trabalhar a temática de gênero e sexualidade em sala de aula na perspectiva dos e das docentes

Sim – Importante (luta contra o preconceito)	04
Sim – Interesses das (os) discentes	03
Sim – Temas	02
Sim – Receio	02
Sim – Gênero	01
Sim – Ementa do estado de MS	01
Sim – Depende da faixa etária	01
Poucas vezes – Família	01
Não	02

Fonte: Questionário aplicado, 2022

O Quadro 09 revela que 13 (86,6%) das e dos entrevistados elucidam que já desenvolveram trabalhos sobre as orientações sexuais e expressões de gêneros no contexto escolar, apenas 2 (13,3%) entrevistados não debateram a temática em sala de aula.

Parte dos e das docentes (26,6%), percebe a necessidade em debater os gêneros e as sexualidade para combater a homo/transfobia, o reconhecimento dos e das entrevistadas é inerente a realidade do país. De acordo com o Observatório de Mortes e Violência Contra LGBTI+ o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo. Esse dado se torna

mais perverso para a população trans e travestis, segundo a ANTRA a expectativa de vida de uma pessoa trans e travesti é menos de 35 anos de idade.

A segunda afirmativa que mais aparece é a do interesse do corpo discente (20%), tal condição se relaciona com as considerações do Quadro 08, em virtude dos e das docentes apontarem (80%) que esse diálogo é tangenciado pelos educandos e educandas, e novamente, principalmente quando há conflito, de acordo com as respostas do professor C.

“Sim, até mesmo em ocasiões de conflito entre estudantes que utilizam alguma palavra para usar a homossexualidade como ofensa.” (Docente C)

Duas respostas revelam as temáticas de Geografia em que trabalharam as temáticas de gênero e sexualidade, o e a docente conseguem interagir com o tema quando estão lecionando conteúdo da área de urbanização e população. Veja:

“Sim. Geralmente em contextos de estudos da população, estudos de desigualdades sociais.” (Docente C)

“Sim. Não como tema principal, mas discussões já me levou ao tema. Como urbanização, globalização...sem falar que temos que pedir respeito e explicar o tempo todo com casos velados de principalmente, homofobia.” (Docente D)

Outros dois dos e das docentes apontam que já trabalharam com as temáticas, no entanto têm receio do posicionamento da comunidade escolar. A relação com a gestão escolar e com a família aparecem nas conversas indiretas com os e a docente; para os entrevistados e entrevistada, essa temática é espinhosa, no entanto, essa afirmativa não se enquadra na experiência de todas e todos entrevistados.

“Então assim, são temas muito delicados para trabalhar na escola acho que essa é a grande questão. Mas eu acho a escola ela tem muito medo daquilo que vai causar em casa, a escola, infelizmente, é muito refém da comunidade escolar, muito refém da família.” (Docente B)

“Escola que eu trabalho, você percebe que às vezes em algumas outras ações há mais descaso, mas nessa eu acho que são bem receptivas.” (Docente D)

Uma professora aponta que já trabalhou com a temática, no entanto, com priorização nas questões de gênero, sobre questões de violência contra mulher. Segundo ela, os trabalhos realizados se deram na disciplina de Ensino Religioso do Ensino Fundamental II, para o sexto e sétimo ano.

O Quadro 09 demonstra que as temáticas de gênero e sexualidade são respaldadas pelo o referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul. Esse documento é norteado pela Base Nacional Comum Curricular, e tem como objetivo orientar processos pedagógicos que ocorrem

na escola. As sexualidades e os gêneros aparecem nos temas contemporâneos “Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social”.

A sexualidade deve ser pauta durante todo o processo de desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e jovens dentro do espaço escolar, no viés da saúde e compreensão do funcionamento do corpo. Além disso, a cultura, os saberes e a educação que as crianças, os adolescentes e jovens recebem da família e dos outros espaços sociais fornecem elementos para a compreensão das questões de sexualidade e gênero. (MATO GROSSO DO SUL, p.43, 2019).

É notório que o documento se preocupa com as questões de gênero e sexualidade, entretanto, demonstra que há preocupações com a família. Muitas vezes, como demonstrados pelos e pelas docentes, a família acaba sendo um empecilho para a realização de atividades dentro do contexto escolar.

Segundo Silva e Rosenberg (2017), uma grande parte das famílias não conversam sobre sexualidade com os jovens e crianças “pela educação repressora sexual recebida de seus genitores (as), ora pela inibição ou por não saberem como abordar o tema.” (p. 44). A afirmativa das autoras revela a necessidade em debater os gêneros e sexualidades no contexto escolar.

Em uma resposta, a professora acredita ser mais apropriado para trabalhar apenas no Ensino Médio. Guberman (2019) demonstra um avanço na Argentina, a partir da Educación Sexual Integral (ESI) no combate a violência contra mulher e a violência contra a população LGBTQIA+. O ESI é uma política pública educacional que norteia as questões de gênero e sexualidade em todo o ensino, desde a educação infantil até o ensino médio.

Um professor demonstra que trabalhou poucas vezes, pois acredita que causaria estranhamentos com os pais ou responsáveis dos educandos e educandas. Santos e Ornat (2014) em sua obra, também percebem que há preocupações dos professores e professoras ao trabalhar questões de gênero e sexualidade, devido a família, que muitas vezes zela que seus filhos sigam a lógica de uma vida heterossexual.

Por fim, apenas 02 docentes responderam que nunca trabalharam com o tema, ambos não justificaram suas limitações.

Para compreender os avanços ou limites em trabalhar gênero e sexualidade no contexto escolar na perspectiva dos e das docentes, elaborou-se o Quadro 10 que é norteado pela pergunta: Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Quadro 10 - Limites e avanço dos gêneros e sexualidade na escola

Luta contra o preconceito (avanço)	09
Naturalidade e quebra de estereótipo (avanço)	03
Discentes LGBTQIA+ (avanço)	01
Diferentes tipos de família (avanço)	01
Melhor entendimento sobre o tema (limitação)	02
Dificuldade em discutir na escola (limitação)	01
Considerar a percepção dos pais ao abordar o tema (limitação)	01
Depende da faixa etária (limitação)	01

Fonte: Questionário aplicado, 2022

O quadro 10 elucida as limitações e os avanços em tratar os gêneros e as sexualidades no cotidiano escolar. Do ponto de vista das contribuições, para os e as entrevistados, o mais relevante é a luta contra o preconceito 09 (60%), 03 deles e delas expressam em suas falas a naturalidade e a quebra de Estereótipos 03 (20%), 01 docente percebe a presença de discentes LGBTQIA+ (6,6%), e 01 (6,6%) reconhece que há diferentes tipos de família que precisam ser incluídas nos debates da escola. Em contrapartida aparece como limitação, respectivamente, melhor entendimento sobre o tema (13,3%), dificuldade em discutir na escola (6,6%), a percepção dos pais (6,6%), e a faixa etária do e da educanda (6,6%).

As análises a serem estabelecidas a partir das contribuições de gênero e sexualidade no contexto escolar, e, na perspectiva dos professores e professoras serão atribuídas de maneira unificada, reconhecendo que, a luta contra o preconceito, já apontada anteriormente pelos e pelas entrevistadas, são inerentes a naturalização e a quebra de estereótipos, visto que, permeiam as diferentes formas de expressão de gênero e do reconhecimento das diferentes famílias (não heterossexualizadas).

Tal pressuposto, mediante ao que já foi analisado, fundamentalmente no segundo capítulo desta dissertação, ao examinar a existência de preconceito contra a população LGBTQIA+ na escola e na sociedade civil em geral, é o mesmo que perceber que há um corpo dotado de uma naturalidade, que corresponde a uma lógica corpórea que as performances e sua fluidez incomodam os corpos heterossexuais, e inibem e violentam corpos homossexuais e transgêneros.

O corpo não é uma simples superfície produzida pelo sexo, na realidade, segundo Foucault (1979), pode ser interpretado como um objeto social, atravessado por relações de

poder, em detrimento de seu comportamento, linguagem e discurso, ou seja, de acordo com Filetti e Silva (2008), o corpo é uma materialização da linguagem. Para Foucault o corpo é:

a consciência de seu próprio corpo só pôde ser adquirida pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este feito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado... O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo. (FOUCAULT *apud* FILETTI e SILVA, 2009, p.183).

O pressuposto da (re)existência de corpos LGBTQIA+ no contexto escolar, leva à reflexão de que há homo/transfobia aparentes na escola, que atuam no corpo a partir de técnicas e tecnologias de poder, de uma concepção não jurídica, ou seja, que não é necessariamente atribuída pelo Estado, através das leis e repressões.

Vamos então, nos valer dessa ideia básica para nos aproximarmos do poder, segundo Foucault: o poder não se concentra, não se centraliza, nem se totaliza. Ele faz e se desfaz em focos. Então Foucault desafia a ideia de que o poder seria propriedade de uma classe que o conquista. O poder não é uma propriedade, ele não está concentrado em uma sede, pois é uma estratégia. O poder é uma questão de exercício, não de posse. (CARDOSO Jr. 2011, p. 162-163).

Essa concepção de poder, não centralizado, abre diagramas de uma genealogia³² que compete os corpos, evidenciados na obra de Foucault *Vigiar e Punir*, em que o corpo sofre uma docilização que molda seus comportamentos. Para o autor, em seus estudos sobre o sistema prisional, “a função exercida pela disciplina em um determinado espaço disciplinar, em um temporal idade virtual característica da tecnologia disciplinar, prepara o corpo para que ele seja moldado segundo outra função.” (CARDOSO Jr, p. 166).

Ao atribuir à disciplina essa moldagem e modelagem do corpo, o autor considera que as instituições seguem um ordenamento para resultar em um corpo domesticável, no entanto, quando o ser sintetiza o corpo e a ética, cria-se a noção de biopoder. O “biopoder e com suas técnicas orientadas para que o sujeito se torne objeto de conhecimento de si mesmo (uma

³² Termo utilizado por Foucault ao relacionar o poder com questões que vão além de um poder estatizado e jurídico. Vale ressaltar que o autor jamais nega o papel do Estado capitalista nas relações de poder. Na realidade, é uma compreensão de há micropoderes que se entrelaçam, que podem ser multiplicidades focadas nas instituições, e, portanto, no Estado. *In*: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

genealogia da ética), a possibilidade de resistência toma outra conotação”. (MENDES, p.178, 2006).

Essas funções operam as sexualidades articuladas em dois polos do biopoder, o primeiro diz respeito a sexualidade ser uma preocupação do Estado, em escalas cartográficas, dados, tempos, referindo as populações humanas. O segundo é fruto relacional entre o corpo, o indivíduo e a racionalidade.

Sendo assim, entende-se porque a sexualidade torna-se um elemento articulado ao pólo do biopoder engajado na administração da espécie humana, onde os indivíduos eram organizados em populações sobre as quais se exercia um gerenciamento sobre a vida, a morte e a saúde (biopolítica). No outro pólo do biopoder, o pólo do corpo e do indivíduo, com suas funções específicas voltadas para a moldagem de uma multiplicidade de indivíduos pouco numerosos em um espaço restrito, a sexualidade está relacionada à disciplina. (CARDOSO Jr, p.173, 2011).

Os empreendimentos em relação ao biopoder e as temáticas abordadas nas falas das e dos docentes, são resultado de dois pontos: as possibilidades de avanços e limitações no contexto escolar. Para os e as entrevistadas, a luta contra o preconceito, as diferentes famílias, que possivelmente serão frutos dos próprios discentes LGBTQIA+, e a quebra de um estereótipo marginalizado, são alinhamentos e percepções acerca da comunidade LGBTQIA+ na escola, que são reguladas e moldadas em detrimento das suas expressões de gênero e orientações sexuais.

Se compreendermos o biopoder enquanto engrenagens de ordenamento de corpos e sujeitos, os dizeres dos e das professoras fazem parte de uma analogia da existência desse ordenamento (homo/transfobia), e ao mesmo tempo, impelem desejos na superação dos paradigmas encontrados na escola.

Vale ressaltar, que o biopoder é fruto de um mecanismo regulador, “um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (FOUCAULT, p. 157), ao relacionar o combate às opressões, as dinâmicas do biopoder são desestabilizadas, abrindo assim, espaços para outros sujeitos e existências.

Se nos atentarmos às medidas dessa técnica, na garantia de uma população dócil, o segundo ponto, as limitações, perpassam funções reguladoras ao tratar os gêneros e as sexualidades no contexto escolar. Quando os e as entrevistadas revelam dificuldade em discutir na escola, e a dependência da família e a idade dos e das educandas, como empecilho em desenvolver alguma indagação sobre os gêneros e as sexualidades, evidentemente, colaboram com práticas inibidoras para a superação do preconceito.

Na relação com a família e a idade dos e das educandas, vem à tona, dois mecanismos reguladores, pautados por crenças individuais dos e das docentes. Crenças que são carregadas por ideários padronizados, que remetem a família enquanto o único instrumento plausível na emancipação ou limitação das expressões de gênero e orientações sexuais das crianças, adolescentes e jovens. Do ponto de vista da idade do e da estudante, a percepção do entrevistado está ligada à lógica arbitrária que envolve a perspectiva que educação sexual leva o e a educanda para uma sexualização precoce. No entanto, Reis aponta que “a negação da fala sobre o sexo, tanto em casa como na escola, pode levar o educando a entendê-lo como algo não natural e negativo” (REIS, 2014, p. 644), negligenciando não apenas o entendimento sobre diversidade e direito, mas também, sobre saúde, higiene e a compreensão do próprio corpo.

Além disso, o Quadro 10 demonstra uma limitação na formação do educador ou educadora, resultado da ausência dos debates na formação acadêmica e na formação continuada. Em conversas com o professor A, o docente além de dizer que não está preparado para trabalhar com a temática, revela que não se sente protegido para utilizar a temática em sala de aula. Ainda, no tocante às limitações, a educadora D revela que a elevada carga horária e o excessivo trabalho contribuem para a ausência desse debate:

“Eu não sei qual é a melhor abordagem do tema, e eu, particularmente, sou LGBT e não sei se eu me sinto 100% preparado para fazer esse tipo de discussão.”

“Eu vejo que é um processo e eu vejo que a gente tá muito desprotegido, eu sei que os referenciais curriculares, a legislação ela permite trabalhar esses assuntos. Mas a gente está muito desprotegido, primeiro eu acho que às vezes as escolas não estão preparadas para proteger o professor, a gente tá muito na mira dos pais, porque hoje tudo é Ministério Público. A galera fica muito em cima querendo saber o que os professores estão trabalhando professor fica muito sozinho.” (Docente A)

“Eu gostaria de trabalhar mais, mas o trabalho na escola, a gente está tão sobrecarregado cheio de coisa a gente deixa para lá, e do nada é Dezembro. É muito prazo né! muita coisa burocrática que a gente esquece o mais importante tem que saber como o aluno tá.” (Docente D)

As falas do e da docente revelam que os mecanismos do biopoder, correspondem a falta de amparo para o profissional da educação, ambos apresentam motivações em relacionar os gêneros e as sexualidade ao contexto escolar, no entanto, a família, a falta de respaldo e o trabalho excessivo limitam a produção desses trabalhos.

Uma outra condição que o professor B aponta, nas conversas informais, que não são aparentes nos questionários semiestruturados, é o constrangimento de um colega de trabalho homossexual que resultou na sua saída da escola. Veja:

“Eu já fiquei sabendo de um caso que aconteceu numa escola de um professor, ele teve que deixar suas aulas por conta da condição dele, teve um problema ali com uma possível foto que acabou sendo projetada, mas não era nada demais, e o que chegou até mim que esse professor falou para a sala que estava tendo problemas por ser gay. chegou dar um sermão na escola e numa turma e acabou sobrando para ele.” (*Docente B*)

Recordo-me de Bortolini ao compreender a escola e suas intencionalidades normativas “Nas abordagens e práticas assimilacionistas, ao contrário, as diferenças são percebidas, no entanto, os sujeitos que trazem marcas outras têm de se despir de suas diferenças e se adequarem à norma.” (BORTOLINI, 2011, p. 34). Tais normas, além de limitarem os e as educandas, restringem o corpo docente em performar seu gênero e sexualidade no ambiente escolar. A tese de Costa (2021) demonstra a mesma condição ao pesquisar as Escola Técnica Estadual (ETEC) de São Paulo.

Nessa perspectiva, conforme Lasser, Ryser e Price (2010) decidir revelar a identidade sexual no ambiente de trabalho é uma questão particular de cada pessoa, pois tal decisão, poderá acarretar-lhe consequências negativas, como sofrer homofobia, estigma social e estereótipos (ELLIOT, 1993). De acordo com Croteau (1996) uma orientação sexual que difere dos padrões da normalidade implica preconceito. Diante disso, os homossexuais fazem uso de inúmeras estratégias de sobrevivências no local de trabalho, por exemplo, a explicitação da orientação sexual nas dimensões sociais (família e trabalho), até a ocultação em todos os espectros de sua vida em sociedade (IRIGARAY, SARAIVA e CARRIERI, 2010). (COSTA, 2021, p.87).

Isso revela que trabalhar os gêneros e as sexualidades no contexto escolar não afeta apenas a vida dos e das estudantes, possibilita que a escola se torne um lugar de conforto e combate ao preconceito para toda a comunidade escolar, visto que é um ambiente diversificado, com diferentes expressões de gêneros e orientações sexuais.

Em suma, os e as entrevistadas em sua maioria, apontam que há contribuições em tratar os gêneros e as sexualidades no contexto escolar, fundamentalmente, na colaboração de uma escola mais inclusiva e justa.

Para compreender as possibilidades em trabalhar com a temática, elaborou-se o Quadro 11, que foi pautado pela pergunta: No seu entendimento, há possibilidade de abordar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola? Se sim, quais seriam os conteúdos mais adequados para isso?

Quadro 11 – Os gêneros e as sexualidades nos conteúdos de Geografia na escola

Sim – Geografia Humana

09

Sim – Inserir nos currículos

01

Sim – Interdisciplinar	01
Sim – Cartografia	01
Talvez – Escola e comunidade	01
Não – Biologia e ciências	01
Não - Impossibilidade de ensinar além do livro didático	01

Fonte: Questionário aplicado, 2022.

O Quadro 11 elucidada que 12 (80%) dos e das docentes percebem alguma possibilidade em alinhar os gêneros e as sexualidades aos conteúdos de Geografia, 09 (60%) deles e delas atrelam aos conteúdos da Geografia Humana, 01(6,6%) apontam a necessidade de inserir nos currículos de Geografia, 01(6,6%) acredita que a melhor maneira é atribuir à interdisciplinaridade e 01(6,6%) nos conteúdos de cartografia. Apenas 01(6,6%) depende do aval da escola e da comunidade, e outro 01 (6,6%) acredita que os gêneros e as sexualidades só competem às Ciências Biológicas.

Como premissa, se faz necessário compreender a importância do ensino de Geografia na escola. Cavalcanti (2011, p. 194) discorre que a Geografia é uma ciência plural, com grande diversidade teórico-filosófico, “que permite também uma maior diversidade das temáticas estudadas nessa área do conhecimento.”

Callai (1994) considera que o ensino de Geografia deve ser problematizado junto com o cotidiano dos educandos e educandas, e que permita que eles e elas sejam inseridos nas lógicas espaciais, a partir de sua localidade, e, portanto, de suas vivências. Para isso, Callai (2002) discorre sobre necessidade de a Geografia na escola superar a compreensão de um lugar referencial, que apenas aponta questões geomorfológicas ou urbanas; a autora adverte que o lugar contém dinâmicas para a compreensão da realidade do sujeito, e do mundo global e globalizado.

A autora demonstra como motivar os e as estudantes na disciplina de Geografia.

Este é o desafio que temos: fazer de Geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultante da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem. (CALLAI, 1994, p.34).

As contribuições das autoras permitem que os e as educandas se aproximem dos conteúdos de Geografia. Se para as autoras impelir a localidades é fornecer para o corpo discente compreensões, limitações e reconhecimentos de problemas contemporâneos, e que os

atravessam, portanto, os gêneros e as sexualidades são possíveis de serem inseridos nos conteúdos de Geografia na escola. Rocha (2022) apresenta a importância em abordar as identidades de gênero em sala de aula.

Por conta disso, percebe-se cada vez mais a importância de uma abordagem coerente em sala de aula a respeito das identidades de gênero, pois é algo comum à vida das pessoas, não estando alheia a esse processo. Por fim, pode-se concluir que o ambiente escolar deve ser um espaço de convivência e construção de conhecimentos que, para além dos conteúdos selecionados pelas diversas disciplinas, tenham como intuito a formação cidadã com vistas ao enfrentamento de inúmeras violências, entre elas, aquela que está diretamente relacionada aos gêneros dos meninos e das meninas, desde que sejam compreendidos a partir de uma perspectiva crítica que não reproduza estereótipos preestabelecidos. No que se refere à contribuição do ensino de Geografia para que essa finalidade seja cumprida, entende-se que é uma ciência que, a partir de suas análises, pode abordar adequadamente as diferentes identidades de gênero e como isso impacta nas relações que estão postas na sociedade atual. (ROCHA, 2022, p. 13).

A importância discorrida pela a autora também está presente nas preocupações apresentadas pelos e pelas entrevistadas. De acordo com o Quadro 11, os e as docentes acreditam ter mais facilidade em trabalhar com a temática nos conteúdos da Geografia Humana, em que podem relacionar o cotidiano dos e das estudantes com os gêneros e as sexualidades, visto que, é relevante para a maioria dos e das entrevistadas tratar sobre esses temas em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que os professores e professoras apontam essa facilidade, vários teóricos apontam que trabalhar separadamente os conteúdos de Geografia Humana e Geografia Física “enfraquece a ciência geográfica, pois, ao renegar uma delas, o geógrafo restringe o seu campo de trabalho.” (SILVA, 2007, p. 41). Além disso, Silva (2022) revela que a dicotomia ocorrida na sala de aula é fundamentada através das próprias políticas públicas educacional, fundamentalmente, a BNCC.

Essa realidade é perceptível nas práticas empreendidas na escola, pois muitos dos conteúdos nos prendem, e a redução da carga horária³³ da disciplina de Geografia no Ensino Médio contribui para que alguns temas não sejam apresentados em sala de aula. Como um ou uma docente irá debater sobre o trabalho das mulheres trans e travestis que são afetados diretamente pela produção do perímetro urbano e pelo clima? Ou até mesmo, como pensar a produção da economia solidária, que depende da fertilidade do solo que pode ou não sofrer algum processo de lixiviação em decorrência da intensidade das chuvas no verão de Mato

³³ Queda da carga horária. Ver em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/carga-horaria-do-novo-ensino-medio/> Acesso 14 set 2022.

Grosso do Sul, e como isso afeta os debates sobre diversidades empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra? Quais são as possibilidades em inserir a Geografia Física e a Geografia Humana no debate dos gêneros e as sexualidades?

Essa dicotomia está presente nos conteúdos que são historicamente respaldados pelas políticas públicas educacionais, entretanto, concordo com os e as entrevistadas ao apontarem a necessidade de inserção dos gêneros e as sexualidades nos currículos de Geografia na escola. Ainda mais quando apresentam a possibilidade de relacionar as expressões de gêneros e orientações sexuais de modo interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o rompimento das caixas conteudistas apresentadas na Geografia da escola. De acordo com Lopes (2017), romper a fragmentação da disciplina de Geografia, pela interdisciplinaridade, é considerar as vivências dos educandos na produção de novos conhecimentos e debates.

É importante entender que para a formação do aluno participativo e crítico através da interação, criação e leitura, é necessário que seja proporcionado uma reflexão acerca dos assuntos, não sendo colocados de forma limitada, tornando os educandos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (LOPES, 2017, p.96).

O Quadro 11 demonstra que apenas 01 entrevistado preocupou-se em trabalhar os gêneros e as sexualidades de maneira interdisciplinar, contudo, os docentes B e C apresentam essa possibilidade nas conversas indiretas.

“Nos temas transversais no currículo de referência do estado no ensino fundamental e também no médio” (Docente C)

“questão da sexualidade ela entra como um tema transversal no currículo do estado, quando a gente pega livro e o currículo da Geografia currículo é engessado.” (Docente B)

Os professores apontam que os gêneros e as sexualidades estão presentes no Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul – Ensino médio. O documento conta com 15 temas contemporâneos, com 2 temas acerca das temáticas de gênero e sexualidade: o item 2.4.9 Saúde, Gênero e Sexualidade, Vida Familiar e Social, e no item 2.4.13 Superação da Discriminação e Preconceito (Racismo, Sexismo, Homofobia e Outros).

No item 2.4.13 o documento especifica os tipos de discriminação e preconceito apenas no título, o texto subentende que os tipos de opressão são similares e não precisam ser diferenciados.

A escola é difusora de conhecimento científico e do direito à educação previstos na Constituição Federal. A Carta Magna determina que todos sejam iguais perante a lei e que não haja distinção de qualquer natureza entre as pessoas, ou seja, não há espaço para discriminações e preconceitos. Por isso, a escola, como instituição social, deve ser ambiente de combate à violência. Isso não significa que esse espaço deva desenvolver ações de igualdade (padronização), mas proporcionar às crianças, aos adolescentes e aos jovens a apropriação de identidades e a reflexão sobre os padrões de comportamento da sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p.60).

No tocante ao tema Saúde, Gênero e Sexualidade, Vida Familiar e Social, é pujante a supremacia da saúde no texto. O documento compreende que a sexualidade deve ser inserida no cotidiano escolar quando tiver implicações à saúde, reconhecendo o papel da família e de outras estruturas sociais na compreensão dessas categorias pelos e pelas educandas. Veja:

[...]A sexualidade deve ser pauta permanente durante todo o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes dentro do espaço escolar, no viés da saúde e compreensão do funcionamento do corpo. Além disso, a cultura, os saberes e a educação que as crianças e adolescentes recebem da família e de outros espaços sociais fornecem elementos para a compreensão das questões de sexualidade e gênero. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p.58).

O Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul cita o gênero e a sexualidade nos seus temas contemporâneos, entretanto, não garante autonomia para o educador e educadora ao trabalhar questões que vão além do preconceito e da saúde, escamoteando as conquistas dos movimentos LGBTQIA+ e dos movimentos feministas, a diferenciação entre tipologias de preconceitos, as existências de diferentes expressões de gênero e orientações sexuais. Em suma, o documento é genérico e não respalda os e as professoras ao conversar sobre esses temas em sala de aula.

Ainda o Quadro 11, aponta que um professor acredita que é possível incluir os gêneros e as sexualidades nos conteúdos de cartografia, através de dados, mapas e escalas que representam uma localidade ou uma condição de reprodução da vida das mulheres e da comunidade LGBTQIA+. Contudo, acredito que a cartografia supera a ideia da representação de dados, visto que, por ser uma linguagem, ela também carrega discursos que são normalmente hegemônicos. O interessante seria se a cartografia da escola também fosse concebida a partir de imagens e imaginações por outros mecanismos, como as fotografias, desenhos, filmes e músicas, o que colaboraria diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Narrativas essas que são apresentadas em obras de Oliveira Jr.

As imagens geram e constituem outros –novos– territórios de poder nas imagens, justamente por acionarem tropas de imagens imprevisíveis, as quais

poderão nos trazer outras miradas para o mundo, para o espaço geográfico. (OLIVEIRA Jr. 2019, p. 09).

No tocante aos dizeres das e dos entrevistados, um outro aspecto aparente é o impedimento ou não em tratar os gêneros e as sexualidades, em decorrência da comunidade escolar. Utilizo Louro (1997), novamente, na ideia de uma escola assexuada, em que há impossibilidade de pensar o gênero e a sexualidade por todos e todas que participam na construção dessa instituição educacional.

Além disso, as professoras G e J apontam que não há possibilidade na inserção dos gêneros e sexualidades nos conteúdos de Geografia. A docente J, elucida que não consegue sair dos conteúdos dos livros didáticos, acreditando que nem sempre é necessário relacionar a Geografia com a vivência dos e das educandas.

“Não sei, nos dois últimos anos não podemos ensinar nada além do livro didático. A gente tem que seguir tudo o que está no livro, mas nem tudo é a realidade dos alunos”. (Docente J)

A professora aponta a incapacidade em trabalhar com conteúdos que são ausentes no livro didático. Sobre isso, vale ressaltar dois pontos: o primeiro, o trabalho demasiado do docente, que envolve elaboração de planejamentos, aplicação e correção de avaliações, preparação de aula, e lecionar diariamente. O segundo diz respeito a ausência dos gêneros e das sexualidades nos livros didáticos de Geografia. Segundo Mello e Tonini (2017) as questões de gênero e sexualidade foram deletadas dos componentes curriculares, devido ao crescente conservadorismo no Brasil, fundamentalmente, pela bancada evangélica e o Movimento Escola Sem Partido, limitando a utilização desse instrumento pedagógico nos conteúdos de Geografia que envolvem os gêneros e as sexualidades.

A educadora G, acredita que os gêneros e as sexualidades só devem ser apresentados em sala de aula através das disciplinas de Biologia e Ciências. Waltrick (2018) discorre que essa realidade é fruto de uma intencionalidade que conserva os gêneros e sexualidades apenas enquanto categorias biologizantes. Escamoteando, assim, as relações sociais e culturais dessas categorias.

Considero que a maioria dos professores e professoras percebem que os gêneros e as sexualidades são produtos e produtores de espacialidade, contudo, são limitados apenas a Geografia Humana. Ainda, acredito que seja um alinhamento dos e das docentes a inserção dessas temáticas nos currículos de Geografia e ao referir-se a interdisciplinaridade, pois, promovem uma educação geográfica diversa, que respeite toda expressão de gênero e orientação sexual.

Ainda há impossibilidades no ser/fazer professora de Geografia ao tratar os gêneros e sexualidades em sala de aula, seja pela exaustão do trabalho docente, a ausência de instrumentos pedagógicos e por crenças pessoais que remetem ao silenciamento dessas questões no ambiente escolar.

Para extrair demais considerações sobre a perspectiva dos e das docentes sobre o gênero e a sexualidade na escola e na Geografia, aplicou-se a palavra aberta no questionário semiestruturado, que está sintetizado no Quadro 12 a baixo:

Quadro 12 – Palavra aberta

Formação docente	02
Promover respeito	01
Não cabe ao professor educar, apenas a família aborda essa temática	01
Linguagens atuais para trabalhar a temática	01
Necessidade de mudança na escola	01
Preconceito dos docentes	01
Temas transversais	01
Necessidade de construção de políticas públicas específicas	01
Participação dos alunos nas escolhas dos temas	01
Perseguição por ser homossexual	01

Fonte: Questionário aplicado, 2022

É perceptível grande diversidade de respostas dos e das entrevistadas, entretanto, a maioria das contribuições já foram ditas anteriormente. Vale ressaltar que apenas 9 (60%) das e dos docentes responderam a palavra aberta. A fim de diagramar os dizeres, foram consideradas as ideias principais de suas falas.

É notória a preocupação das e dos docentes em seu processo formativo, pois muitos no decorrer das análises apontam incapacidade para lecionar a temática.

Do ponto de vista das limitações e contribuições dos gêneros e sexualidades no contexto escolar, de acordo com a palavra aberta, aparece: a) Promover o respeito b) Não cabe ao professor educar, apenas a família aborda essa temática c) Necessidade de mudança na escola d) Preconceito dos docentes e) Participação dos alunos nas escolhas dos temas f) Perseguição por ser homossexual.

No tocante à abordagem dos gêneros e das sexualidades em sala de aula, os professores apontaram: a) Linguagens atuais b) Temas transversais c) Perseguição por ser homossexual.

Apenas dois aspectos inéditos foram expressados na palavra aberta do questionário semiestruturado: a perseguição por ser homossexual e as linguagens atuais. Sobre a perseguição, é nítido que a docilização dos corpos não é um obstáculo vivenciado apenas pelos educandos e educandas. Na realidade, essa condição é fruto do que é uma masculinidade periférica, que corresponde a todo corpo, sujeito e ser que não se enquadra a heterossexualidade compulsória ou a masculinidade hegemônica.

O professor B demonstra sua experiência ao utilizar as linguagens atuais no processo de ensino-aprendizagem.

“Podemos abordar essa temática utilizando os recursos tecnológicos e as demais ferramentas pedagógicas como data show, sala de tecnologia etc. Esse ano que passou por exemplo, trabalhei com alguns clipes da Pabllo Vittar e confesso que foi uma experiência incrível, muitos alunos amaram, porém também há algumas resistências. Enfim a geografia nos possibilita essas alianças.” (Docente B)

Além do professor perceber a possibilidade em relacionar a Geografia da escola com as relações de gênero e sexualidade, ele compreende que há uma aproximação dos e das educandas nos conteúdos e no processo de ensino aprendizagem, com a utilização de artistas com os quais eles e elas têm mais familiaridade. Acredito que seja uma oportunidade em ampliar os debates sobre gênero e sexualidade no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aqui apresentado demonstra que a ciência geográfica foi construída na modernidade, e que, entre outras problemáticas, isso acarretou na ausência das mulheres na elaboração dessa ciência. Ainda demonstra emudecimentos sobre questões de gênero e sexualidade no âmbito de sua produção. Esse aspecto é subvertido com o nascimento das geografias feministas e das sexualidades, notadamente em países anglófonos.

A ideia de reencarnação da Geografia leva a pensar que a ciência é consolidada por uma estrutura gênero, do homem-branco-heterossexual-ocidental. Procurou-se discorrer sobre a necessidade de a ciência geográfica reformular as análises espaciais, contemplando as diferentes gentes, chamando pesquisadores e pesquisadoras ao se atentar aos gêneros e as sexualidades e sua produção do e no Espaço.

No Brasil, um dos marcos para inserção dessas temáticas, se deu na urgência da Geografia Cultural, fundamentalmente, por pesquisas elaboradas pelo GETE, grupo de pesquisa que insere os gêneros e as sexualidades na Geografia do Brasil. Tal avanço teórico-metodológico contou com o apoio das Geografias feministas dos países anglo-saxões, entretanto, esse caminho obviamente, não foi confortável e tão pouco consolidado nas produções científicas em Geografia em todo o país.

Além disso, apoiar-se nos estudos feministas, culturais e nas teorias *Queer*, é um desafio epistemológico da atualidade. Visto que, muito das ausências traçadas na construção desse trabalho são fruto da construção de uma Geografia hegemônica brasileira que não considera os gêneros e as sexualidades na sua dinâmica espacial. Entretanto, nos localizarmos epistemologicamente, contribui para que todos os sujeitos e vivências sejam contemplados nas produções científicas.

A escola e os currículos aparecem como ponto de intersecção entre a ciência, a espacialidade da escola e o comportamento das políticas educacionais em cenários diferentes. No tocante ao contexto escolar, é perceptível que há uma busca incessante por uma escola assexuada (LOURO, 1997), em que os gêneros e as sexualidades são biologizados e setorizados. Na escola há lugares que são direcionados para o masculino e o feminino, demonstrando um ordenamento social e impedindo uma educação emancipadora.

Ainda, os estudos sobre a escola, demonstram que o mecanismo utilizado para apagar diversos gêneros e sexualidades em seu cotidiano não revela apenas uma condição exclusão, mas sim de práticas homo/transfóbicas ao não considerar tal existência, pois determina que o

espaço escolar é construído para sujeito subordinantes, que produzem atos de silenciamento em demais gentes e corpos LGBTQIA+.

Os documentos curriculares analisados demonstram suas formulações em diferentes contextos políticos. No caso dos PCN's (1998 e 2001) aparece o tema transversal orientação sexual que foi elaborado para combater as ISTs, a gravidez na adolescência e as desigualdades entre mulheres e homens. Por mais que tenha um avanço significativo na inserção dessas discussões nos currículos, o gênero, nesse documento, ainda é apresentado como um fator biológico.

As DCN's (2008), por sua vez, são responsáveis por orientar e direcionar os currículos. As questões de gênero e sexualidade são apresentadas como temas transversais, apontam uma melhoria na educação brasileira. Contudo, o contexto político nesse período limitou a formulação de novas políticas educacionais, como o veto ao programa *Brasil sem Homofobia*.

O último documento curricular analisado foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas três versões, principalmente, na disciplina de Geografia e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A primeira versão foi construída de forma democrática, embora criticada por ser muito breve, e não contemplar demandas sociais de conselhos e instituições educacionais. Na segunda versão, que também apresenta uma construção democrática, as questões de gênero e sexualidade são contempladas em todo o texto, no entanto, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, principalmente na Geografia do Ensino Fundamental, ainda aparecem brevemente.

Na terceira versão da Base, que está vigente atualmente, houve a exclusão de gênero e a sexualidade de todo o texto, demonstrando que o cenário político em sua elaboração foi extremamente conturbado. O Brasil havia recém sofrido um golpe jurídico/parlamentar, com o impeachment de sua primeira presidenta eleita democraticamente e isso se refletiu também no processo de elaboração desse documento, que não foi formulado como as versões anteriores, na realidade, esse documento reforça o crescimento do conservadorismo no Brasil e as relações das identidades de poder do Homem-branco-heterossexual-Occidental.

No terceiro capítulo foram realizadas análises dos dados obtidos a partir do questionário semiestruturado que foi aplicado junto a 15 professores e professoras, e conversas indiretas com 4 desses profissionais da educação da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul que atuam na cidade de Dourados. Para isso, foram direcionadas perguntas do tipo quantitativas e qualitativas que sistematizamos em três momentos.

No primeiro objetivou-se identificar o perfil das professoras e professores, o segundo analisar a sua formação acadêmica, o entendimento sobre gênero e sexualidade, e por último,

compreender se essas e esses docentes concebem o gênero e a sexualidade na disciplina de Geografia na escola, e se é algo confortável ou limitado pela gestão escolar e pelos educandos e educandas.

No primeiro momento, identificou-se que as e os docentes são sete homens e oito mulheres, tendo de 25 a 55 anos de idade, em sua maioria (dez) se identificam enquanto heterossexuais, três gays, uma lésbica e uma bissexual. Vale ressaltar, que todos e todas são *cisgênero*, demonstrando que a formação acadêmica não alcança sujeitos transgêneros e travestis.

O perfil desses profissionais da educação aponta que todos e todas atuam na rede estadual de ensino, apenas duas professoras atuam em mais de uma rede, uma na rede estadual e privada e outra na estadual e municipal. Além disso, trata-se de uma pesquisa, com docentes formados nas instituições de ensino do Mato Grosso do Sul, fundamentalmente, na UFGD, onde 14 desses docentes concluíram a graduação em Geografia; apenas 1 entrevistado se formou na UEMS.

No que diz respeito à formação dos e das docentes, 14 apontam alguma formação em cursos de pós-graduação, e 1 ainda está cursando uma pós-graduação. Há grande diversidade nas temáticas trabalhadas pelos e pelas docentes, no entanto, nenhuma delas diz respeito aos gêneros e as sexualidades.

Em sua formação acadêmica, é notória a ausência dos gêneros e as sexualidades nos cursos de graduação e pós graduação, pois 09 dos participantes da pesquisa nunca realizaram leituras ou atividades sobre essas temáticas. Entretanto, quando houve algum contato com os gêneros e as sexualidades, é elucidado que a formação sobre tais questionamentos ocorreram em maneira indireta, no convívio dos espaços acadêmicos. Além disso, uma professora apontou que essas discussões só foram acionadas no curso de pós-graduação, demonstrando assim, carência dos debates realizados no curso de Geografia da UFGD.

A concepção dos e das docentes sobre gênero e sexualidade corrobora com esse apontamento, visto que, 08 dos e das entrevistadas, acreditam que o gênero é uma categoria apenas biológica, e 04 apontam que as sexualidades são frutos do desejo. Ainda é perceptível alguns posicionamentos discriminatórios ao se referirem aos gêneros e as sexualidades como opção do sujeito.

No terceiro momento, quando questionados sobre a percepção do corpo discente sobre gênero e sexualidade, os e as professoras denunciam que essa temática é abordada pelos estudantes. Muitos deles revelam que a presença de sujeitos LGBTQIA+ motiva os e as educandas a levantarem esses questionamentos.

Essa condição também aparece quando os e as professoras referem-se às possibilidades e limitações ao trabalharem com a temática no contexto escolar. Além disso, os e as educadoras demonstram a importância dessas temáticas na luta contra o preconceito, em decorrência do Brasil ser um país violento para essa população. Outro dado revelado, é a presença dos gêneros e das sexualidades no referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul, entretanto, ao analisar o documento, percebe-se que essas temáticas são tratadas de maneira superficial, e sempre alinhadas à formação familiar e à saúde.

No tocante às limitações, a maioria dos e das docentes apresentam déficit em sua formação acadêmica ao desenvolver discussões sobre gênero e sexualidade. Esse dado revela que há um obstáculo na formação no curso de Geografia da UFGD, e nos cursos de formação continuada realizados pelos e pelas professoras.

Ainda, os e as docentes demonstram receios em trabalhar os gêneros e as sexualidades em decorrência da família; eles e elas acreditam que a família é o único instrumento para a compreensão dessas temáticas. Outro impedimento, está na concepção da faixa etária do e da educanda, acredita-se que tratar as expressões de gênero e orientações sexuais em sala de aula, é o mesmo que sexualizar as crianças e os jovens.

Do ponto de vista dos gêneros e das sexualidades no ensino de Geografia, a maioria dos professores e professoras consideram que há possibilidades em tratar os gêneros e as sexualidades nos conteúdos da Geografia Humana. Ainda, apontam que há necessidade de inserção dessas temáticas nos currículos.

Outras e outros docentes acreditam que não há possibilidade em tratar os gêneros e as sexualidades nos conteúdos de Geografia. Para eles e elas, essas temáticas só devem ser trabalhadas nas disciplinas de Ciências e Biologia, pois a ideia de gênero e sexualidade é apenas atrelada à saúde. Ademais, os e as docentes acreditam que o trabalho docente é exaustivo, por isso, não conseguem lecionar para além do livro didático.

As conversas indiretas demonstram a possibilidade em trabalhar os gêneros e as sexualidade de maneira interdisciplinar. Percebe-se um avanço ao relacionar as temáticas à interdisciplinaridade, visto que, os conteúdos a serem trabalhados dessa maneira, há um alinhamento com as vivências dos educandos e educandas ao processo de ensino-aprendizagem, no interior das salas de aula.

Ao se referir a realidade dos colegas de trabalho LGBTQIA+, os e as docentes apontam que esses colegas já sofreram algum tipo de discriminação em seu ambiente de trabalho, revelando a dificuldade e o preconceito que atravessa o corpo docente, colaborando com a ideia de uma escola assexuada (LOURO, 1997).

Em suma, a maioria das e dos docentes percebem que há possibilidade em relacionar os gêneros e as sexualidades no contexto escolar e no ensino de Geografia. Dito isso, é perceptível que para eles e elas, a educação tende a ser fruto de superação de paradigmas enfrentados pela sociedade civil em geral.

Considerar que o corpo é atravessado pelos gêneros e sexualidades, é adentrar a necessidade em realizar consultas, atividades, palestras para que essa formação seja alcançada. De acordo com Callai (1999), a educação, e, portanto o ensino de Geografia deve ser sentido e entendido pelos educandos e educandas a partir de suas vivências cotidianas, ou seja, se essas temáticas fazem parte do corpo discente, o ensino de Geografia deve se tornar aliado dos sujeitos e corpos, que são esquecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, nós, profissionais da educação temos o dever de subverter o preconceito em suas raízes. Para isso, devemos tornar a escola parte do processo. Processo que muitas vezes é apagado pelas estruturas familiares e a noção de gênero e sexualidade estáticas, no entanto a escola precisa ser um lugar de conforto para jovens, crianças, adultos e profissionais da educação, LGBTQIA+.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rachel Luiza Pulcino; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço feminino**, Uberlândia - MG, v. 28, n. 1, p. 24-36, jan./jun./2015
- ALMEIDA, João Paulo Leandro *et al.* ESPACIALIDADE E MASCULINIDADE NA VIVÊNCIA DE JOVENS DA ESCOLA DE 'GUARDAS MIRINS' EM PONTA GROSSA, PARANÁ. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 25, p. 142-171, 2016
- ALTMANN, Helena. ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Estudos Feministas**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 585-574, 2º Semestre 2001
- ALVES, Flamarion Dutra; NETO, Danilo Piccoli. O ROMANTISMO ALEMÃO: O MAL DU SIÈCLE E A CRÍTICA AO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 20, p. 48-63, 2009.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. O GOLPE, A BNCC E OS CONSERVADORISMOS: PENSANDO O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Revista Comunista**, [s. l.], ano 1-19, v. 2, p. 1-18, 2020.
- ARAUJO, Gilvan Charles Cerqueira; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. O PAPEL DAS MATRIZES PARADIGMÁTICAS, IDEOLOGIAS CIENTÍFICAS E CORRENTES GEOGRÁFICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR. **Invisibilidade da Mulher na História Do Pensamento Geográfico: o caso de Mary Arizona (Zonia) Baber**, Araraquara, ano 2019, v. 8, n. 16, p. 19-40, 2019.
- AZEVEDO, Luyanne Catarina Lourenço de *et al.* Diversidade e Diferença nos Currículos de Geografia da Base Nacional Comum Curricular. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes *et al.* **Diálogos Críticos: Diversidade e autonomia X padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. v. 4, cap. 4, ISBN 978-65-5917-348-8
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, n. 123, 2011
- BOTTON, F. B. A construção discursiva dos sexos e da sexualidade na modernidade a partir de Butler e Foucault. Bagoas - **Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 9, n. 13, 18 jun. 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988** (1988). Dos princípios fundamentais. Brasília: Vide Ementa Constitucional, 2016. 1 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. Plano nacional de educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (1ª versão). Brasília, DF, 2015. 302p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (2ª versão).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (3ª versão). Brasília, DF, 2017b. 472p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, 1997.

_____. Programa Brasil sem Homofobia. Brasília: DF, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 19 dez. 2014.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e-ped**, Osório, v. 2, n. 1, p. 98-108, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. **Ensino de Geografia: Recortes Espaciais para Análise Espacial**. Rio Grande do Sul: [s. n.], 1994.

CALLAI, Helena C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: Antonio Carlos Castrogiovanni; Helena Copetti Callai; Nestor Andre Karecher. (Org.). **Ensino de Geografia-práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CAMARA JR, J. Mattos. **O Estruturalismo**. Porto Alegre: [s. n.], 1967. v. 10.

CARDOSO JR, H. R. **Corpo e sexualidade entre disciplina e biopolítica**. In: SOUZA, L. F; SABATINE, T. T; MAGALHÃES, B. R (org). Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.p155-175. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-136-2.p155-175>.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de *et al.* Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, 2016

CASTRO, Renan Fernando; ALVES, Flamarion Dutra. **ÉLISÉE RECLUS: A GEOGRAFIA POLÍTICA A SERVIÇO DOS EXPLORADOS**. *Revista Geonorte*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 69-80, 2013.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **ENSINAR GEOGRAFIA PARA A AUTONOMIA DO PENSAMENTO: O DESAFIO DE SUPERAR DUALISMOS PELO PENSAMENTO TEÓRICO CRÍTICO**. *Revista Anpege*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 193-203, 2011.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero, Poder e Produção Científica Geográfica no Brasil de 1974 A 2013**. Orientador: Joseli Maria Silva. 2015. 138 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grosso, 2015.

CIQUEIRA, José Vandério; FEITOSA, Wallace Vitor Leão. **Invisibilidade da Mulher na História Do Pensamento Geográfico: o caso de Mary Arizona (Zonia) Baber**. 2. ed. Porto Alegre: Geo UEG, 2020.

COELHO LOPES, T. **REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA**. *Revista GeoUECE*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 83–99, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6864>. Acesso em: 14 set. 2022.

CONNEL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: Masculinidade hegemônica: repensando o conceito repensando o conceito**. *Revista de Estudos feministas*, Florianópolis, p. 241-282, 2013.

COSTA, Elvio Carlos. **REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS**. Orientador: Andreia Osti. 2021. Tese (Doutorado em educação) - INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, Rio Claro, 2021.

COSTA, Fernanda Ortiz; ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon. **A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 67-75, jun., 1999.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. University of california, 2002.

Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: **Ensino Médio e Novo Ensino Médio** / Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS : SED, 2021.

Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: **educação infantil e ensino fundamental** / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande : SED, 2019.

ESCOUTO, Cláudia Maliszewski. **A GEOGRAFIA JÁ SAIU DO ARMÁRIO? DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E ESCOLA**. Orientador: Ivaine Maria Tonini. 2019. 111 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019

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.

FILETTI, Elisandra *et al.* Corpo e Linguagens: Perspectivas Inclusivas e Interdisciplinares. **Revista Solta a Voz**, Goiás, v. 19, n. 2, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Paulo César Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil S.A, 1996. 366 p. ISBN 85-286-0546-9.

GONÇALVES, Josimere Serrão; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. COLONIALIDADE DE GÊNERO: O FEMINISMO DECOLONIAL DE MARÍA LUGONES. Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, Rio Grande do Sul, p. 1-8, 2018. VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade

GONTAREK, Dimas Diego *et al.* GÊNERO, MASCULINIDADES E ESPAÇO CARCERÁRIO NA EXPERIÊNCIA DE HOMENS EM PONTA GROSSA – PARANÁ. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, Paraná, v. 14, n. 25, p. 103-112, 2018.

GUBERMAN, Daniela. **Ensino de Geografia: Recortes Espaciais para Análise**. Buenos Aires: [s. n.], 2019.

GUIMARÃES, Ana Rosa Gonçalves de Paula. O ROMANTISMO ALEMÃO: O MAL DU SIÈCLE E A CRÍTICA AO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA. **Revista Uniabeu**, Belford Roxo, v. 19, n. 23, p. 1-19, 2016.

GUIZZO, Bianca Salazar; COMIOTTO, Andressa Barbosa. GÊNERO E SEXUALIDADE EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS. **6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**, Canoas, p. 1-10, 2015.

HAESBAERT, R. **Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil [capítulo 1, Por uma constelação geográfica de conceitos, p. 19-51], 2014

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A Mobilidade das Fronteiras: Inserções da Geografia na Crise da Modernidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 316 p. ISBN 85-7041-289-4

LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28–37, 2012. DOI:

10.21723/riaee.v7i1.5365. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365>. Acesso em: 10 mar. 2022

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1, p. 57 - 87. ISBN 85.326.1862-6.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro posições**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1, p. 88 - 109. ISBN 85.326.1862-6.

LUTAS ANTICAPITAL (Geografia). ANPEGE. Reformas neoliberais e inovações do passado: as metodologias ativas e a interdição da escola emancipatória: prólogo do Ensino de Geografia. *In*: **Manifesto Crítica as reformas neoliberais na educação**. Marília [s. n.], 2021. v. 34, cap. 2, p. 34-59.

MACEDO, Paulo Henrique Vieira. **Corpos Dóceis: Os mecanismos invisíveis evidenciados por Michel Foucault**. Maringa: Uniedusul editora, 2020. ISBN 978-65-86010-47-3.

MACEDO, Roberto Sidnei. POLÍTICAS DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E FETICHE: a propósito de príncipes, simplificações e idolatrias. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1028-1042, set./dez./2021 2004.

MASSEY, Doreen. **Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações**. **GEOgraphia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, ano 6, n. 12, p. 07-23, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma Nova Política Espacial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 312 p. ISBN 978-85-289-1307-0.

MELLO, Tyrone Andrade; TONINI, Ivaine Maria. **GÊNERO E SEXUALIDADE: ONDE ESTÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA?** São Paulo: [s. n.], 2019.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo*. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, 2006.

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MONK, Janice; HANSON, Susan. Não excluam metade da humanidade da geografia humana. *In*: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHAMIN JR, Adiles Baptista. **Geografias feministas e das Sexualidades: Encontros e diferenças**. 1. ed. Ponta Grossa: Toda palavra, 2016. v. 1, p. 31-54. ISBN 978-85-62450-47-1.

MOREIRA, Carlos André Gayer. **ESPAÇO ESCOLAR, GEOGRAFIA E HOMOFOBIA: Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MOREIRA, Carlos André Gayer. **Geografias queer e currículo: Por uma Educação Geográfica Fora do Armário!**. Orientador: Ivaine Maria Tonini. 2020. 209 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MOREIRA, Ruy. **O Pensamento Geográfico Brasileiro: As matrizes clássicas e originárias**. São Paulo: Contexto, 2008. v. 1. ISBN 978-85-7244-398-2.

MORMUL, Najla Mehanna; ROCHA, Márcio Mendes. Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para análise. **Geografia, ensino & Pesquisa**, Araraquara, ano 2013, v. 17, n. 3, p. 64-78, 2019.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. 142 p. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

REIS, Fernanda *et al.* Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. **Revista Contrapontos**, Vale do Itajaí, v. 14, n. 3, 2014.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. ISBN: 978-85-66278-11-8

RIBEIRO, Miguel Angelo. Prefácio — **Geografias malditas, malditas geografias: a discussão de gênero e sexualidades segundo diferentes pontos de vista, no mundo**. *In:*

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um movimento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, 2004.

ROCHA, G. S., & Campos, M. de C. (2022). O ensino de Geografia e o conceito de identidade de gênero: possibilidade de abordagem da temática em sala de aula. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 12(22), 05–25. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1040>

RODRIGUES, Lucélia de Fátima; CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; SILVA, Joseli Maria. **PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA GEOGRAFIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO A PARTIR DO SISTEMA QUALIS – CAPES, ESTRATO B3**. XX Semana de Geografia; XIV Jornada Científica de Geografia da UEPG, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p

ROSEMBERG, Fúlvia *et al.* Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2001.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar; ORNAT, Marcio Jose. Espaço escolar, homossexualidades e homofobia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 97-108, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial. 1. ed. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. 688 p. v. 1. ISBN 978-987-722-382-8

SANTOS, Mariana Dias Pinheiro. O ideal de ciência na modernidade: Bacon e Descartes. **Investigação Filosófica**, Macapá, v. 10, n. 1, p. 63-73, 2019.

SANTOS, Maria Berenice Alves. **IMPACTOS DA HOMOFOBIA NO ACESSO E PERSISTÊNCIA NA ESCOLA**. Orientador: Regina Helena Alves Silva. 2016. 30 p. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação) - Faculdade de Filosofia e de Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2016

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos *et al.* Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. **V Simpósio de Gênero e Políticas Públicas**, Londrina, p. 1170-1184, 2018.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata *et al.* Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Maringa, p. 1-22, 2021.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: UMA PROPOSTA DESCONHECIDA. **Anped GT- Gênero e Sexualidade**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 1-14, 2007.

SILVA, Diana Melo. GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Anais Educon**, [s. l.], ano 1-17, v. 14, n. 5, p. 1-22, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.05.23>. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13781/4/3>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SILVA, Elder Luan dos Santos. **Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC**. **História, histórias**, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

SILVA, Guilherme Oliveira. **A LUTA DECOLONIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PICADINHA PELA TITULAÇÃO DEFINITIVA DA TERRA**. Orientador: Liana Amin Lima da Silva. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SILVA, Isabelle Cristina Gusmão. **A DICOTOMIA ENTRE GEOGRAFIA FÍSICA E HUMANA NA BNCC**. Orientador: Marcia Aparecida Procopio da Silva Scheer. 2022. Monografia (Graduação) - Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, 2022

SILVA, José Amilton. **O OLHAR DAS RELIGIÕES SOBRE A SEXUALIDADE**. [s.n], [s. l.], p. 1-27, 2016.

SILVA, Joseli Maria. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista e geografia eurocêntrica. *In*: SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas: Discursos sobre Espaço, Gênero e Sexualidades**. 1. ed. Ponta Grossa: Toda palavra, 2009. v. 1, p. 55-91. ISBN 978-85-62450-01-3.

SILVA, Joseli Maria. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. *In*: SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas: Discursos sobre Espaço, Gênero e Sexualidades**. 1. ed. Ponta Grossa: Toda palavra, 2009. v. 1, p. 25-53. ISBN 978-85-62450-01-3.

SILVA, Joseli Maria. GEOGRAFIAS FEMINISTAS, SEXUALIDADES E CORPORALIDADES: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA. **ESPAÇO E CULTURA**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 39-55, 2010.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR., Adiles Baptista. **Geografias feministas e das Sexualidades: Encontros e diferenças**. 1. ed. Ponta Grossa: Toda palavra, 2016. v. 1, p. 9-12. ISBN 978-85-62450-47-1.

SILVA, Laionel Vieira da; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Sobrevivência no armário: dores do silêncio LGBT em uma sociedade de religiosidade heteronormativa. **Estudos de Religião**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 129-154, 2016.

SILVA, Lainara Pereira; ROSENBURG, Eleusa Gallo. ONTRADIÇÕES: FAMÍLIA, ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 16, n. 2, p. 41-62, 2017.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira. Educar para a cidadania: o que diz a legislação brasileira? **Revista Brasileira de Educação Básica** (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3, n.10, Edição Especial Educação e Democracia. ISSN 2526-1126.
<http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Otavio-Henrique-EDUCAR-PARA-A-CIDADANIA.pdf>

SILVA NETO, Rafael. **Religião e sexualidade: dilemas contemporâneos brasileiros**. Resenha de natividade, Rio de Janeiro, n. 39, p. 167-181, 2013.

Silva, S. H. P. (2007). **GEOGRAFIA FÍSICA E GEOGRAFIA HUMANA: uma dicotomia a ser superada?** . Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História, 4(4).
<https://doi.org/10.18817/ot.v4i4.411>

SILVEIRA, Fernando Lang. **DETERMINISMO, PREVISIBILIDADE E CAOS**. Cad.Cat.Ens.Fís, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 137-147, 1993.

SOARES, Welington. Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011: Material "Escola sem Homofobia", de formação sobre questões de gênero e sexualidade, foi alvo de críticas de setores conservadores e teve a veiculação suspensa pela presidência. **Nova Escola**, [S. l.], p. 1-3, 1 fev. 2015.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A QUESTÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ATUAL BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

(BNCC) E O MOVIMENTO LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, ano 1-21, v. 4, n. 1, p. 1-22, 2018.

TEIXEIRA, Thauana Aparecida. **ASPECTOS DA MODERNIDADE NA REFLEXÃO DE RENÉ DESCARTES**. Diálogos Literários, Paraná, p. 138-143, 2013.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. **BANHEIROS ESCOLARES – PROMOTORES DE DIFERENÇAS DE GÊNERO**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, p. 1-11, 2016.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1974. 288 p.

VALLADARES, MARISA TEREZINHA ROSA; GIRARDI, Gisele; MORAES, Inia franco; NUNES, Flavaina Gasparotti. **CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA**. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2016.

VASCONCELLOS, Manoel. **Filosofia medieval: Uma breve introdução**. Pelotas: Kênia Moreira Bernini, 2014. 118 p. ISBN 978-85-67332-20-8.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Itajaí: Contrapontos, a.2, n.4, jan./abr. 2002. p. 43-51

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, p. 1-8, 2014

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002**. **Caderno de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VILHENA, Ruan Felipe Carvalho. **GRAFISMOS DE BANHEIROS ESCOLARES: INCURSÕES SOBRE MENSAGENS DE SEXUALIDADE E DESEJO**. **VII Seminário corpo gênero e sexualidade: Resistência e ocupação nos espaços de educação**, Rio Grande do Sul, v. 1, 1. ed. p. 1-8, 2018. S471a Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (7. : 2018 : Rio Grande, RS).

ANEXOS

DOCENTE - A

A) DADOS PESSOAIS

Idade: 27

Gênero: Masculino

Sexualidade: Gay

Ano de Formatura: 2018

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

ANALISE DO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO VIA MAQUILAS EM PEDRO
JUAN CABALLERO – DEPARTAMENTO DE AMAMBAY - PARAGUAI

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

O gênero é a maneira que cada indivíduo se identifica. E a sexualidade tem haver com a forma que cada pessoa se interessa pelo parceiro/a

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim, foram conversas breves. E infelizmente em contextos não muito agradáveis.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim, porem com restrições por determinação da gestão e dos pais. Infelizmente!

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não. A grade curricular do curso de Geografia da UFGD negligenciou essa temática na minha época de formação. Não sei dizer se essa continua sendo a realidade do curso

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Acredito que sim. Todas as relações ocorrem no espaço geográfico, logo, tudo é possível de ser discutido por essa ciência. No entanto, acredito ser necessário que seja inserido no currículo discussões específicas sobre Geografia e gênero para que haja uma fundamentação e direcionamento aos professores de Geografia. Penso que nem todos os professores tem formação para abordar tais assuntos de maneira adequada, inclusive eu. Nesse sentido é importante que haja uma diretriz curricular que nos orientes e permita realizar essas discussões.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Contribuiria para a construção de uma sociedade não preconceituosa, fundamentalista e assassina.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

O ensino de Geografia pode e deve contribuir muito, no entanto não avançará sozinho, (a escola de modo geral tbm precisa mudar!!!), no que diz respeito a essa temática. É preciso mudanças profundas, que cheguem na raiz do problema e deve ser acompanhado de toda a sociedade.

DOCENTE – B**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 36

Gênero: Masculino

Sexualidade: Homossexual

Ano de Formatura: 2019

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Da saúde pública ao direito dos animais. Uma análise dos papéis do CCZ e das Associações de socorro animal em Dourados-MS

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero é como uma pessoa se identifica e sexualidade é a sua orientação sexual. Por qual sexo e gênero sente atração.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Já sim. Inclusive uma das metas de educação do estado de Mato Grosso do Sul é abordar essa temática em sala de aula, combatendo o preconceito de gênero e orientação sexual. Nas minhas aulas fiz questão de frisar que essa meta está prevista numa lei do nosso estado. Além do mais na escola que trabalho já muitos alunos homossexuais, e há também alunos trans.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não muitas

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Com certeza sim. A geografia nos permite fazer diversas abordagens. Sobre esse tema podemos falar nas aulas de cartografia temática por exemplo, apontando mapas sobre homofobia, transfobia e discutindo em sala.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Muitas. Essa abordagem pode contribuir com uma nova visão de mundo, mostrando aos alunos que existem diversos tipos de famílias e pode principalmente ajudar alunos que são homossexuais, transsexuais e bissexuais.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Podemos abordar essa temática utilizando os recursos tecnológicos e as demais ferramentas pedagógicas como data show, sala de tecnologia etc. Esse ano que passou por exemplo, trabalhei com alguns clipes da Pablo Vittar e confesso que foi uma experiência incrível, muitos alunos amaram, porém também há algumas resistências. Enfim a geografia nos possibilita essas alianças.

DOCENTE – C**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 39

Gênero: Masculino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2013

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Ensino de Geografia e Fronteira.

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Considero que a sexualidade se caracteriza a partir dos desejos manifestados no inconsciente e consciente afetados pelas territorialidades vivenciadas. Também considero que questões de traumas psicológicos possam afetar nossa sexualidade. O gênero, ao meu ver, é o reflexo de nossa sexualidade (de nossos desejos). Portanto, as várias manifestações de gênero e de sexualidades são aspectos naturais do existir humano.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim. Geralmente em contextos de estudos da população, estudos de desigualdades sociais. Ou até mesmo em ocasiões de conflito entre estudantes que utilizam alguma palavra para usar a homossexualidade como ofensa.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim. Geralmente em contextos descritos na questão anterior.

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não. Apenas foram tangenciadas em alguns momentos,

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Estudos da população em geral. Temáticas sobre desigualdades sociais. Sobre territorialidades.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Primeiramente o reconhecimento da importância da discussão da temática. Segundo, pela necessidade de esclarecer certos pontos que possam gerar ideias preconceituosas. Trazer o entendimento de que as várias manifestações de sexualidades são naturais do ser humano.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

O trabalho com a temática ainda sofre muito preconceito de alguns colegas docentes. Isso é perceptível em comentários de alguns professores quando temos estudantes homossexuais, bi ou trans.

DOCENTE – D**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 25

Gênero: Feminino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2016

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal (X) Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Segregação socioespacial e Política Minha Casa Minha Vida

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Acho que vou ser muito simplista: Gênero diz respeito ao sexo (feminino/masculino) e sexualidade as pessoas que nos relacionamos (do mesmo sexo, sexo oposto, nenhum dos dois)

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim. Não como tema principal, mas discussões já me levou ao tema. Como urbanização, globalização...sem falar que temos que pedir respeito e explicar o tempo todo com casos velados de principalmente, homofobia.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Poucos, não me recordo de uma manifestação voluntária.

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não houve discussões profundas. Só se foi em atividades extra sala de aula e eu não pude participar.

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Há muitos conteúdos que podemos abordar o tema: urbanização: territórios urbanos, lazer, arte, cultura. Globalização (perversa, possibilidade, fábula) economia (pink money)...

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Na conjuntura atual, é ato de coragem abordar abertamente o tema com alunos, promover ações e palestras é extremamente difícil.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

SEM RESPOSTA

DOCENTE – E**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 55

Gênero: Masculino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 1995

Instituição em que se formou: UFMS campus Dourados

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Transporte coletivo urbano.

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Como Biólogo . Sexualidade opção.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Poucas vezes. Tema muito difícil por conta da ignorância dos responsáveis dia estudantes

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não.

5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Depende da escola e da comunidade.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Melhor entendimento sobre o tema

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Não me sinto seguro em opinar

DOCENTE – F**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 55

Gênero: Masculino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 1989

Instituição em que se formou: CEUD-UFMS

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Reserva indígena de Dourados

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero é como o indivíduo nasce e Sexualidade é como ele se relaciona no seu dia a dia.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim. Excelente

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim, até sem perceberem

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não. Este tema sempre ficou pelos corredores e centros acadêmicos.

5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim com certeza. Na área de humanidades e suas relações sociais. Na discussão sobre cidadania e os direitos do cidadão. Também pode se falar da geopolítica do mundo contemporâneo e suas atualidades quando se trata dos regimes totalitários que perseguiram os homossexuais, na geografia urbana quando se trata da violência urbana contra grupos LGBT, enfim, em várias ocasiões pode-se tratar do tema.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Importantíssimo. Saber qual é o seu espaço enquanto cidadão e assegurar os seus direitos para ser ter uma sociedade mais justa.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

SEM RESPOSTA

DOCENTE – G**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 27

Gênero: Feminino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2014

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Variabilidade e regime das chuvas na bacia do rio Ivinhema (climatologia)

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero seria feminino ou masculino e sexualidade está relacionada as preferências de cada indivíduo

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Não

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Não

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não.

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?
Acho mais adequado abordar o tema na biologia ou Ciências quando os professores trabalham sobre sexualidade
- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?
Traria o esclarecimento e promoveria o respeito as opções de cada pessoa.
- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)
SEM RESPOSTA

DOCENTE – H**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 45

Gênero: Masculino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2004

Instituição em que se formou: UFMS/CEUD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Musicalização no processo de ensino-aprendizagem

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero se é homem ou mulher, no entanto cada um faz suas escolhas no quesito sexualidade.

Enfim no meu ponto de vista cada um tornar-se livre diante de suas escolhas.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim. Olha no primeiro momento torna-se meio complicado porque você tem que ter o total cuidado em não vir a constranger os alunos seja hetero ou bissexual, mas creio que com uma boa conversa e cientes do respeito da integridade de cada um tornar-se possível uma conversa bacana sem constrangimentos. Mas acredito ser um tema bastante importante a ser debatido em sala de aula, assim como o preconceito racial entre outros.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Algumas vezes

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

No período que eu estive na Universidade não houve estes questionamentos

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Creio que pode ser acrescentado em diversas temáticas sociais, como emprego, população economicamente ativa entre outros.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Tudo depende da faixa etária a ser lecionada

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Considero que a base para o desenvolvimento neste país passa sobretudo pelo conhecimento e sobretudo respeito as pessoas, independentemente de sua classe social, gênero, raça, cor, sexo, imigrantes todos merecem ser respeitados e ter oportunidades iguais dentro da política, universidades, mundo do trabalho, convívio social, etc. E isso se constrói com políticas públicas consistentes e coerentes dentro do âmbito social. Temos que ter uma visão holística do todo e ter a ciência que nos dias atuais qualquer tipo de preconceito tem que ser punido nas formas da lei. Todos merecem respeito e uma vida digna!

DOCENTE – I**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 40

Gênero: Feminino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2004

Instituição em que se formou: UFMS campus Dourados

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? ()Sim ()Não (X) Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Os caminhos da educação em tempo integral- Escola da Autoria em Mato Grosso Do Sul na perspectiva dos professores de Geografia de Campo Grande e Dourados: Teoria e prática.

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim. Esse tema causa bastante interesse nos alunos. Eles gostam de debater e tb de se posicionarem. Todavia, ainda temos alguns empecilhos impostos pela sociedade e comunidade escolar que dificultam ou impossibilita que possamos desenvolver trabalhos mais profundos sobre esse tema.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim!

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Sim. Fiz uma pós graduação em educação, raça, etnia e gênero na UEMS da qual me ajudou muito!

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Podem ser abordados nos conteúdos cuja temática aborda a formação da população brasileira e tb na cultura religião do espaço brasileiro

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Esclarecimentos de dúvidas, formação humana livre de preconceitos.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Acredito ser importante procurar saber o posicionamento dos alunos e se os mesmos desejam que essa temática seja abordada no ambiente escolar.

DOCENTE – J**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 31

Gênero: Feminino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2015

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

1- Educação Especial com Ênfase no AEE, 2- Libras, 3- Mestrado (O ENSINO DE GEOGRAFIA AOS TRABALHOS DO PIBID).

B) DADOS QUALITATIVOS

- 1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Para mim é o que compõe o ser humano, gênero é como a gente se vê e sexo é como nasce a parte biológica de cada um, mas não significa que menino (veste azul e menina veste rosa). Eu por exemplo sou menina e odeio vestidos.

- 2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Não

- 3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim, ano passado numa turma do 9 ano. Pois tínhamos 2 alunos homossexual e um aluno transsexual e a sala de aula compreendia, mas alguns professores e funcionários da escola não compreendam e isso era assunto da sala dos professores.

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Sim, cursei uma disciplina na faculdade de geografia.

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Não sei, nos dois últimos anos não podemos ensinar nada além do livro didático.

A gente tem que seguir tudo o que está no livro, mas nem tudo é a realidade dos alunos.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Dependendo a escola será um desafio. Ano passado trabalhei numa escola muito preconceituosa. No conselho de classe não existia ética, professores comentavam sobre a vida dos alunos homossexual, era para nós resolvemos questões sobre nota, avaliação, desenvolvimento, etc... e não sobre a vida dos outros. Eu até sugeri para a uma pessoa que trabalha na Semed em pensar numa proposta de formação ensinando os professores a ter ética.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Acredito que essa temática é muito importante, pois já trabalhei com colegas de trabalho que foram perseguidos por ser homossexual.

DOCENTE – K**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 31

Gênero: Feminino

Sexualidade: Bissexual

Ano de Formatura: 2016

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Os afastamentos e aproximação entre brasileiros e bolivianos, a partir de uma celebração à Virgem de Copacabana, padroeira da Bolívia e festejada na fronteira Corumbá/Puerto Quijarro

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

A orientação sexual de uma pessoa, gênero que ela se identifica e pronome pelo qual se identifica.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim, em turmas do ensino médio conversas sobre gênero e sexualidade são bem recebidas. Já no fundamental II, o assunto é um pouco mais limitado e "imposição/opinião dos pais", muitas vezes não permite uma conversa mais fluida.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Do ensino médio sim.

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não. O entendimento que tenho é empírico.

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Se a Geografia é uma ciência do espaço, logo as pessoas compõem esse espaço.

Então, assuntos como desigualdade social, homofobia devem ser pensados nos diversos conteúdos da Geografia Humana.

Ex: Como são as políticas públicas de determinadas regiões; quais preconceitos sofrem o público LGBTQIA+; quais as classes sociais desse público; como o SUS atende os que procuram para mudança de sexo ou utilização hormonal

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Uma melhor socialização para todos e acolhimento aos que se sentem de algum modo, não entendido ou respeitado.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Nos temas transversais contém o tema Educação, sexualidade e preconceito", as instituições deveriam oferecer formação aos profissionais da educação (administrativo, professores e gestores

DOCENTE – L**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 35

Gênero: Masculino

Sexualidade: Homossexual

Ano de Formatura: 2010

Instituição em que se formou: UEMS

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Liderança e gestão de pessoas

B) DADOS QUALITATIVOS**1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?**

A partir de alguns teóricos - gênero é definido a partir do nascimento de um determinado ser humano entre feminino ou masculino que é estabelecido pelas normas da sociedade patriarcal. Já sexualidade vem ser "definida" durante o processo de desenvolvimento do corpo e mente do indivíduo (sexo feminino ou masculino ou transgenero) que é estabelecido a partir a identidade desejada de cada pessoa

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim. Foi tranquilo, foi em um momento na sala em que um aluno falava sobre os transgeneros com uma forma não respeitosa. A partir daí levantei um questionamento sobre o respeito à diversidade de gêneros, que ao mesmo tempo existiam colegas do aluno que também se identificavam como transgeneros.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim.

- 4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Sim, mas bem pouco.

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Quando for tratar ou aborda o conteúdo sobre população (crescimento populacional e suas definições)

O mundo do trabalho e seus desafios.

Violência e os direitos humanos.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

A elaboração de um projeto de diálogo família e escola que trate sobre a percepção dos pais.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

-O papel do gestor escolar frente aos desafios estabelecidos pelos grupos sociais no cotidiano escolar.

-A participação da família e os temas contemporâneos.

- O professor é docente e não educador, pois o educar é direito da família, pois quando acontece algo relacionado a essa discussão de gênero e sexualidade, a família aparece.

Uma indagação sobre: frente as especificidades encontradas na discussão sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, qual é a contribuição da família nessa discussão?

DOCENTE – M**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 37

Gênero: Feminino

Sexualidade: Homossexual

Ano de Formatura: 2006

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual (X) Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? (X)Sim ()Não () Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Diagnóstico dos Resíduos Sólidos Dourados MS

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero se enquadra entre masculino, feminino ou neutro. Sexualidade está relacionado a atração sexual.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim, em diferentes momentos. Aula de Geografia e Ens. Religioso. Turmas 6º ano e 7º ano.

Turma 6º ano trabalhando mais a diversidade, tema mais amplo. 7º ano trabalhamos violência contra a mulher (Ens. Religioso). Os dois temas mais sobre gênero, pelo que recordo.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Sim, as turmas que atendo por serem alunos menores percebo mais questões sobre gênero

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Não

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Acredito que sim, penso que gênero e sexualidade não devem estar amarrados em um conteúdo específico da Geografia, e sim transitar por vários. O mais importante é o professor/a ter o conhecimento e a segurança para trabalhar os temas.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Eu não consigo mensurar com exatidão. Penso que não adianta trabalhar o tema de forma fechada. Por exemplo gênero é isso ... e sexualidade é isso... é importante refletir, a forma que deve ser trabalhado no ensino fundamental conforme idade/série e no ensino médio, pois são públicos diferentes. Sobre as contribuições é importante a sociedade perceber e entender as diferenças com respeito e naturalidade. Precisamos avançar nos direitos para com as mulheres e as pessoas LGBTQIA+.

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

SEM RESPOSTA

DOCENTE – N**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 35

Gênero: Feminino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2015

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? () Sim () Não (X) Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Identidade e alteridade de alunos indígenas em escolas de Dourados MS

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Sexualidade está ligado ao biológico, gênero já tem a ver com escolha.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

Sim várias vezes. Acho que cada dia mais os alunos estão se habituando com o tema e se descobrindo, estão se abrindo mais para o tema.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

Esponaneamente é difícil, apenas quando é levantado

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Sim.

5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim. Questões de cultura, populacional, violência e discriminação.

6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

Consciência social

7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

SEM RESPOSTA

DOCENTE – O**A) DADOS PESSOAIS**

Idade: 36

Gênero: Feminino

Sexualidade: Heterossexual

Ano de Formatura: 2010

Instituição em que se formou: UFGD

Em que rede de ensino trabalha? (X) Estadual () Municipal () Rede privada

Realizou alguma pós graduação? () Sim () Não (X) Em andamento

Se sim qual era o tema da pesquisa?

Uma análise geográfica do Programa Farmácia Popular do Brasil na cidade de Dourados.

B) DADOS QUALITATIVOS

1) O que é gênero e sexualidade na sua concepção?

Gênero, como gostamos de ser vistos e tratados. Sexualidade. Do que gostamos independentemente de como somos tratados.

2) Você já conversou sobre gênero e sexualidade em sala de aula? Se já conversou, como foi a experiência? Se não conversou, quais foram as limitações?

São temas bem complexos e que sempre tenho um cuidado ao falar sobre eles, mas sempre salientando o devido respeito ao ser humano.

3) Os alunos e alunas levantam questionamentos sobre gênero e sexualidade?

As vezes, talvez até mais sobre sexualidade, penso que meu papel como educadora é orientar e destacar o respeito ao outro.

4) Sua formação acadêmica promoveu algum entendimento no tocante das sexualidades e dos gêneros?

Poucas vezes, pelo o que me lembro.

- 5) Na sua opinião, há possibilidade de atrelar gênero e sexualidade nos conteúdos de Geografia da escola?

Sim, acredito que no sétimo ano onde tratamos sobre população, oitavo ano onde tratamos da população da América e da África também é possível, nono ano onde tratamos população da Europa (xenofobia, migração) também seria possível tratar sobre o tema.

- 6) Quais contribuições e/ou limites a abordagem de gênero e sexualidade traria à comunidade escolar?

É necessário deixar de ser um tabu, pois quando se fala em gênero todos já ficam apreensivos, assim como a sexualidade. Fazer com que os adolescentes entendam o tema, para aprender respeitar

- 7) Palavra aberta: (Para falar o que desejar sobre a temática)

Gostaria de aprender mais sobre a temática, para falar com mais propriedade para meus alunos.