



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOGIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CLÁUDIA MALISZEWSKI ESCOUTO

**A GEOGRAFIA JÁ SAIU DO ARMÁRIO?  
DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E ESCOLA**

Porto Alegre, 2019.

CLÁUDIA MALISZEWSKI ESCOUTO

A GEOGRAFIA JÁ SAIU DO ARMÁRIO?  
DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Porto Alegre, 2019.

CLÁUDIA MALISZEWSKI ESCOUTO

A GEOGRAFIA JÁ SAIU DO ARMÁRIO?  
DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E ESCOLA

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Joseli Maria Silva (UEPG)

---

Profa. Dra. Rosimeri Aquino da Silva (UFRGS)

---

Prof .Dr. Nestor André Kaercher (UFRGS)

Porto Alegre, 2019.

### CIP - Catalogação na Publicação

Escouto, Cláudia Maliszewski  
A Geografia já saiu do armário? Diálogos sobre  
gênero, sexualidades e escola / Cláudia Maliszewski  
Escouto. -- 2019.  
111 f.  
Orientadora: Ivaine Maria Tonini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa  
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,  
2019.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Geografia Escolar. 4.  
Homofobia. 5. Espaço escolar. I. Tonini, Ivaine Maria,  
orient. II. Título.

## RESUMO

Este estudo se propõe investigar como os professores de Geografia compreendem as questões de gênero e sexualidade e como isso reflete na sua atuação docente. Também traz uma discussão do cenário atual brasileiro onde o ódio às diferenças parece imperar na sociedade. Essa situação tem acarretado manifestação de extrema violência para com as diversidades, além de medidas oficiais como a exclusão das expressões “diversidade sexual” e “identidade de gênero” do Plano Nacional de Educação, além de haver ausência dessas expressões na última versão da Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, a preocupação com a homofobia no espaço escolar, me leva a interrogar como os meus colegas da Geografia Escolar estão lidando com questões tão em evidência como gênero e sexualidade em sala de aula. Esta pesquisa está ancorada na confluência de Geografia e Estudos de Gênero para possibilitar entendimentos mais reflexivos. A metodologia utilizada para construir o trabalho foi inspirada na pesquisa qualitativa aliada a elementos das pesquisas pós-críticas em educação. Para atingir os objetivos propostos, são usadas entrevistas reflexivas com professores de Geografia da rede pública, as quais são analisadas levando em consideração a compreensão dos docentes a respeito da identidade de gênero e orientação sexual e quais práticas desenvolvem em sala de aula para o trato dessas questões, bem como práticas de combate a homofobia.

**Palavras chaves:** Gênero, Sexualidade, Geografia Escolar, Homofobia.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate how teachers of Geography understand the issues of gender and sexuality and how this reflects in their teaching performance. It also brings a discussion of the current Brazilian scenario where hatred of differences seems to prevail in society. This situation has led to a manifestation of extreme violence towards diversity, as well as official measures such as the exclusion of the expressions "sexual diversity" and "gender identity" from the National Education Plan and also the absence of these expressions in the latest version of the Common National Base Curricular. Faced with this, the concern with homophobia in the school space leads me to question how my colleagues in the School Geography are dealing with issues as evident as gender and sexuality in the classroom. This research is anchored at the confluence of Geography and Gender Studies to enable more reflective understandings. The methodology used to construct the work was inspired by the qualitative research allied to elements of post-critical research in education. In order to achieve the proposed objectives, reflexive interviews with public school Geography teachers are used, which are analyzed taking into account the teachers' understanding of gender identity and sexual orientation and what practices they develop in the classroom for the treatment of these issues, as well as practices to combat homophobia.

**Keywords:** Gender, Sexuality, School Geography, Homophobia

## RESUMEN

Este estudio se propone investigar cómo los profesores de Geografía comprenden las cuestiones de género y sexualidad y cómo eso refleja en su actuación docente. También trae una discusión del escenario actual brasileño donde el odio a las diferencias parece imperar en la sociedad. Esta situación ha acarreado manifestación de extrema violencia hacia las diversidades, además de medidas oficiales como la exclusión de las expresiones "diversidad sexual" e "identidad de género" del Plan Nacional de Educación y también a ausencias de esas expresiones en la última versión de la Base Nacional Común plan de estudios. Por eso, la preocupación por la homofobia en el espacio escolar, me lleva a interrogar cómo mis colegas de la Geografía Escolar están lidiando con cuestiones tan evidentes como género y sexualidad en el aula. Esta investigación está anclada en la confluencia de Geografía y Estudios de Género para posibilitar entendimientos más reflexivos. La metodología utilizada para construir el trabajo fue inspirada en la investigación cualitativa aliada a elementos de las investigaciones post-críticas en educación. Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizan entrevistas reflexivas con profesores de Geografía de la red pública, las cuales son analizadas teniendo en cuenta la comprensión de los docentes acerca de la identidad de género y orientación sexual y cuáles prácticas desarrollan en el aula para el trato de esas cuestiones, así como prácticas de lucha contra la homofobia.

**Contraseñas:** Género, Sexualidad, Geografía Escolar, Homofobia.

## AGRADECIMENTOS

Embora muitas vezes uma pós-graduação necessite da solidão, principalmente nos momentos de leitura e escrita, caminhando este caminho, descobri a beleza que a companhia pode trazer à vida em momentos tão tempestuosos.

Agradeço ao meu pai e minha mãe por terem me incentivado a estudar ao invés de me mandarem arrumar um emprego, por acreditarem mesmo quando não compreendiam o que eu estava fazendo.

A minha irmã Gabriela pelas conversas, paciência em ler o que escrevo e pela amizade especial que só existe entre irmãs.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tem sido minha segunda casa desde a graduação e por me levar a lugares onde eu jamais imaginei chegar.

Ao programa de Pós-graduação em Geografia por me proporcionar ampliar horizontes não imaginados.

A CAPES por financiar esta pesquisa de modo que eu pudesse me dedicar a ela de forma exclusiva.

A minha orientadora Professora Ivaine, por tantas coisas que fica até difícil de numerar, por ter me mostrado um mundo que eu não via, pela acolhida, paciência, orientação, todo suporte para que eu pudesse cursar o mestrado, pelas asas que me permitiram voar.

Ao professor Nestor Kaercher por tantas palavras de carinho e de calma que iluminaram minha mente quando só havia escuridão. E, também, por continuar acreditando em mim quando eu mesma já não acreditava. Obrigado por ser o machado no meu mar congelado.

Ao meu amigo/irmão Alexandre Moch que, mesmo distante, sempre esteve presente nos momentos mais difíceis e por sempre conseguir dizer o que ninguém tinha coragem de falar.

A Dona Renoldi pelo abraço apertado e pelas palavras doces em momentos amargos.

Ao H. P. por tudo.

A amiga Talita Fernandes por me mostrar que o caminho não precisa ser tão árduo e cheio de cobranças, pelas risadas, pelo compartilhamento de ideias, angústias, cansaços e medos. Obrigado por estar sempre comigo.

A professora Rosimeri Aquino da Silva pelas contribuições atenciosas desde o TCC.



A autora Joseli Maria Silva dos livros e artigos que me mostraram uma outra Geografia possível.

A professora Joseli Maria Silva pela imensa contribuição no momento da qualificação deste trabalho.

Aos professores de Geografia sem os quais este trabalho não seria possível e nem teria sentido.

A vida, ao universo e tudo mais!

A todos os professores e professoras  
que, apesar de tudo, não  
desistem de lutar pela educação desse país.

*Disfarça e segue em frente*  
*Todo dia até cansar*  
*E eis que de repente ela resolve então mudar*  
*Vira a mesa, assume o jogo*  
*Faz questão de se cuidar*  
*Nem serva, nem objeto*  
*Já não quer ser o outro*  
*Hoje ela é um também*  
*(Pitty)*

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
GE – GEOGRAFIA ESCOLAR  
ILGA – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE GAYS E LÉSBICAS  
LD – LIVRO DIDÁTICO  
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
LGBT – LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS  
MBL – MOVIMENTO BRASIL LIVRE  
PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
PUC-RS – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
RS – RIO GRANDE DO SUL  
UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Morte de LGBTs no Brasil .....                            | 30 |
| Figura 2: Assassinato de pessoas trans .....                        | 30 |
| Figura 3: País que mais mata travestis e transexuais no mundo ..... | 30 |
| Figura 4: País que mais mata travestis e transexuais no mundo ..... | 31 |
| Figura 5: Leis sobre orientação sexual no mundo .....               | 32 |

## **LISTA DE QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| QUADRO 1: Dados dos professores entrevistados ..... | 78 |
|---|----|

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1. AS TRAJETÓRIAS E CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS .....   | 16  |
| 1.1 Fazer pesquisa e fazer-me pesquisadora .....   | 23  |
| 1.2 Tempos mais que temerosos: discursos de ódio e minorias.....   | 32  |
| 1.3. Homofobia, presente: conceito e discussão de um preconceito.....                                    | 40  |
| 2. GEOGRAFIA CIENTÍFICA E GEOGRAFIA ESCOLAR NA ABORDAGEM DE<br>GÊNERO E SEXUALIDADE.....                 | 46  |
| 2.1. A Revolução será Feminista: gênero e sexualidades na Geografia.....                                 | 48  |
| 2.2. Menino veste azul e menina veste rosa? .....  | 52  |
| 2.3. Só se pensa nisso: a construção da sexualidade.....   | 58  |
| 2.4. Gênero e sexualidades: presenças e ausências no espaço escolar .....                                | 63  |
| 3. GÊNERO E SEXUALIDADES NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O PODER DO<br>CURRÍCULO .....                             | 71  |
| 3.1 Onde estão o gênero e as sexualidades nos currículos da Geografia Escolar? .....                     | 74  |
| 4. A COMPREENSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES ELABORADA PELOS<br>DOCENTES EM GEOGRAFIA E SUAS PRÁTICAS ..... | 79  |
| 4.1. Os sujeitos da pesquisa: pesquisadora e pesquisados .....   | 79  |
| 4.2. Representações de gênero e sexualidades .....   | 81  |
| 4.3. Práticas docentes no trato de gênero e sexualidades .....   | 91  |
| 5. POR ORA, ALGUNS PONTOS FINAIS .....   | 99  |
| REFERÊNCIAS.....   | 103 |
| ANEXOS .....   | 109 |

## 1. AS TRAJETÓRIAS E CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

“Se fere minha existência, serei resistência.” Escolho essa frase para começar essa dissertação, pois além do significado que ela tem frente ao atual momento, em que é preciso muita resistência, ela remete também ao desafio que tem sido fazer um trabalho de pesquisa com dois temas tão espinhosos para a sociedade brasileira como o gênero e as sexualidades. Essa frase, de autoria desconhecida, mas ao mesmo tempo compartilhada por pessoas que sentem a sua existência ferida, invoca a força da resistência que a população LGBT necessita ter diante da sua constante existência subjugada, negada e muitas vezes até exterminada.

Começar a escrever é sempre difícil. E começar a escrever em um momento de tamanha disseminação de ódio, de tantas violências cometidas contra mulheres e LGBTs é um exercício muitas vezes doloroso que mexe muito comigo. Ao mesmo tempo em que sinto que escrever sobre essa realidade, por mais dolorosa que seja, se faz necessário para o enfrentamento de tantas violências, sinto por vezes não ter força para encarar tanta notícia ruim. Às vezes, não dá nem vontade de ler as notícias que preciso trazer para o texto a fim de ilustrar o contexto em que esta dissertação foi construída.

Mas de alguma forma é preciso começar. Aliás, é mais do que hora de começar. E pensando em hora e tempo, a imagem que me vem à cabeça é a do coelho da história de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (2012) com um relógio na mão dizendo que irá se atrasar. Minha Deusa, eu não posso me atrasar! Então vou começar contando um pouco da minha história, para que você, leitor e leitora, saiba um pouquinho sobre quem escreve.

Eu sou formada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coleí grau em 2016 e, durante os cinco anos em que cursei a graduação, passei quatro como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), além das experiências que tive como pibidiana, tive os dois estágios obrigatórios, um com o Ensino Fundamental e outro com o Ensino Médio. Depois tive um semestre como professora de um cursinho popular voltado para pessoas trans – O TRANSEMEM. Resumindo, essas são as minhas experiências enquanto professora. Infelizmente as únicas. Mas não por falta de vontade, pois isso é o que não me falta, quero muito estar de volta à sala de aula me existenciando enquanto professora (KAERCHER, 2013). Mas, e quase sempre depois de um “mas” vem algo ruim, o Rio Grande do Sul não vem sendo um Estado com um momento bom



para quem quer ser professora. Principalmente para os iniciantes nessa profissão como eu que contavam com o contrato temporário em escolas da rede estadual como a porta de entrada na docência. As contratações andam escassas. E, quando acontecem, a realidade são salários parcelados. O que já tem se repetido mês após mês e serve como um desestímulo, principalmente para quem, como eu, é bolsista. Diante dessa situação, fica difícil abdicar da bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para ser professora temporária no Estado. Outro motivo é que meu programa de pós-graduação não permite que bolsista, como eu, também trabalhe, mesmo que seja na docência.

Acredito que é importante contar essa realidade (minha e do RS), para que quem for ler o que escrevo saiba a condição em que me encontro durante este processo de escrita. Se eu estivesse em sala de aula cotidianamente, atuando como docente de Geografia, tenho certeza de que esta pesquisa e o resultado desse trabalho seriam diferentes de como ele foi construído, já que em tempos e em espaços diferentes as coisas tendem a não serem iguais.

A temática da sexualidade e das questões de gênero aparece para mim lá no finalzinho do ano de 2015. Eu estava quase entrando em parafuso por estar terminando o penúltimo semestre da graduação e ainda não ter um tema definido para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Depois de pensar em incontáveis temáticas e possibilidades de pesquisa, eis que surge a temática que mudaria minha vida. Não só como pesquisadora, mas como pessoa também.

Em uma aula, ouvi um colega falar que a professora Ivaine Tonini, não por acaso orientadora deste trabalho, havia falado sobre a possibilidade de se pesquisar gênero e sexualidade na Geografia. Como assim a Geografia pode falar de gênero e sexualidade? Eu nunca tinha sequer ouvido falar disso. Durante os cinco anos de graduação, em raras vezes ouvi em algumas disciplinas, principalmente as relacionadas à educação, algo que estivesse relacionado a questões de gênero e sexualidade.

Passado o susto inicial, fui atrás da professora Ivaine para saber “como assim a Geografia pode falar disso?” E essa conversa já foi a primeira orientação para o meu TCC. Sai dela com uma mistura de sentimentos. Sentia alegria por ter finalmente encontrado um tema que eu sentia que poderia gostar de pesquisar e escrever. Porque escrever já é um tanto complicado, e escrever e pesquisar o que não se gosta, deve ser bem mais difícil ainda. Mas eu também senti certo receio de me “atirar” em algo que era tão novo para mim. Entretanto, o tema me chamava para o desafio. Na época, eu não consegui definir bem o que pensei e senti naquele instante. Mas hoje, quando olho para trás e recordo esse momento tão decisivo para a

minha vida, vejo que mais do que um tema para pesquisar, a professora Ivaine tinha aberto as portas de um mundo totalmente novo e que iria mudar completamente minha maneira de ver as coisas, as relações, os espaços, tudo. Enfim, tinha ganhado novas lentes que me ajudaram e continuam ajudando a deslocar meu olhar acerca de tudo o que sempre esteve a minha volta e eu não percebia.

Sai dessa primeira orientação e fui para casa com algumas indicações de autoras e autores que me foram recomendados. Enquanto os lia, pesquisava por suas referências citadas em seus textos. Encontrei Rosimeri Aquino da Silva, Fernando Seffner, Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, Judith Butler, Joan Scott. Autoras e autores que, com seus escritos, iam me apresentando novas ideias, novas visões de mundo. Enquanto os lia, eu pensava “como pude viver sem ter lido isso antes?” Como que, mesmo eu partilhando das ideias do feminismo, eu ainda não me via como feminista? E como não tinha ido atrás antes de leituras sobre essa temática? Como eu não tinha pensando que a desigualdade de gênero é uma questão espacial também? E como eu não tinha notado o quanto a sexualidade é importante em nossas vidas ou no quanto ela está o tempo todo sendo falada?

Mergulhei na literatura a respeito de gênero e sexualidade. E quanto mais eu lia, mais encontrava questões que eu ainda não tinha pensado ou entendido. Mais eu começava a perceber que existe uma quase total inexistência dessas questões no curso de Geografia, o qual tem, como campo de atuação, a sociedade. E, ao mesmo tempo, começava a me atentar para a urgência com que essas questões precisam ser tratadas, sobretudo, no ensino. Como a Geografia apaga dados assustadores de violência contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais<sup>1</sup> (LGBT) em seus estudos? Apesar do lamentável título de “País que mais mata população LGBT<sup>2</sup>” que o Brasil tem recebido nos últimos anos, eu nem sequer imaginava essa monstruosa realidade brasileira.

Depois de concluída a etapa do TCC, as minhas indagações e angústias em relação às questões de gênero e sexualidade não cessaram. Pelo contrário, quanto mais eu estudava sobre o assunto, mais me indagava sobre os motivos de a escola não estar falando sobre isso ainda. Afinal, o que acontece? Será que os professores de Geografia não se interessam por essas questões? Por que a Geografia não fala de gênero e sexualidade? E qual é o discurso dos professores de Geografia sobre gênero e sexualidade? As perguntas eram e ainda são muitas. Então, desse TCC, a temática sobreviveu para dar vida a esta dissertação. Foi com base nelas,

---

<sup>1</sup> Apesar de existirem outras variações dessa sigla, como LGBT+, LGBTQ, adotarei no texto a sigla LGBT.

<sup>2</sup> Link da notícia: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-lgbts-no-mundo-1-cada-25-horas/>

que, ao me deixarem com tantas indagações, que eu senti que não poderia parar por ali, e disso veio a possibilidade de continuar a pesquisar sobre gênero e sexualidades no mestrado em Geografia.

Foi dessa forma que vim parar aqui no mestrado com o desafio de tentar compreender, através do discurso dos professores de Geografia, como o gênero e as sexualidades são representados/compreendidos por eles e elas e como a homofobia acontece, sobretudo, no espaço escolar, onde ela deveria ser inadmissível, ao invés de perpetuada por tantos discursos, silêncios e dispositivos homofóbicos que infelizmente estão presentes no cotidiano escolar.

As minhas angústias e preocupações não eram e continuam não sendo poucas em relação a essa realidade que acabo de descrever. Por isso que a fase de construir um projeto de pesquisa para apresentar como parte da seleção para o mestrado foi um tanto complicada. Como toda jovem pesquisadora (e sonhadora) que tem a esperança de uma sociedade melhor, eu queria, como se fala entre meus colegas de pós-graduação: “salvar o mundo com a minha dissertação”. Essa intenção não foi de forma alguma prepotente em acreditar que uma simples dissertação iria resolver alguma coisa, quanto mais mudar a cultura sexista e homofóbica em que estamos todos inseridos. Era e ainda continua sendo bem mais uma utopia, uma esperança de quem acredita em dias melhores! Como já disse Nestor André Kaercher (2014): “os educadores precisam ser crentes”. Então, mesmo sabendo das dificuldades e do pânico que a palavra gênero desperta hoje em dia, preciso crer no meu trabalho.

Num primeiro momento a minha proposta de dissertação foi de buscar formas de trabalhar pedagogicamente com questões de gênero e sexualidade no ensino de Geografia. Porém, encontrei pessoas pelo meu caminho (acadêmico) que me alertaram para a imensidão que era a minha proposta e que certamente no período de 24 meses, que é o tempo que disponho no mestrado, não haveria como pesquisar, elaborar, propor, executar e analisar propostas pedagógicas para combater a homofobia e o preconceito de gênero dentro desse período. O fato de eu não estar atuando em sala de aula como professora também pesou na decisão de partir para outra proposta de pesquisa que fosse viável dentro das minhas condições.

A pesquisa como está aqui passou por transformações e ajustes. E como minha formação de origem (graduação) é a Geografia, é sempre a partir dela que parto para tentar compreender o mundo e as suas diversidades. Assim, como o seu principal objeto de estudo é o espaço geográfico, ela não poderia deixar de ser um forte suleador para esta pesquisa.

No entanto, antes de qualquer análise mais aprofundada, preciso me fazer alguns questionamentos: A Geografia Escolar (GE) atenta-se para questões relacionadas a gênero e à sexualidade? Se sim, porque a Geografia toca tão pouco em questões tão urgentes para a sociedade brasileira quanto essas? A GE é ainda uma Geografia tradicional ou é uma Geografia preocupada com a diversidade? Portanto, é necessário pensar a respeito da Geografia Escolar que se tem hoje e da que se quer ter. Mais do que isso, é preciso pensar “o projeto de sociedade, de formação humana” (CAVALCANTI, 2014, p. 83) que pretendemos com a GE, pois, como continua a autora citada, a escola deve primar “por uma relação respeitosa entre as pessoas, por uma abertura ao diálogo, ao debate, à diversidade, à criatividade das pessoas que ali vivem”. Será que os professores de Geografia estão preocupados com esses objetivos da escola? Será que se encontram preparados para lidar com as diversidades ali presentes?

Pensando de forma generalizada, a Geografia historicamente tratou as pessoas como se todos fossem homens, heterossexuais, brancos e de classe média. E esse é um grande problema, esse “tipo ideal” de quem a Geografia sempre tratou é resultado tanto de uma visão pré-concebida de sociedade, quanto de médias calculadas. O problema em representar as populações através de médias é que elas não mostram a complexidade de uma sociedade. Isso faz com que mais do que negar as múltiplas identidades na contemporaneidade (HALL, 2015), a população seja apresentada de forma homogênea, o que sabemos que não condiz com a realidade. E, ao contrário dos gráficos e tabelas apresentados nos livros didáticos, a população brasileira não é formada pela homogeneidade trazida pelas médias, mas sim composta pela diversidade. Sim, é a diversidade sexual, de raça, de classe, de expressão de gênero dentre outros tantos marcadores que compõem os mais de duzentos milhões de habitantes brasileiros. Mas, então, por que essas diversidades não são mostradas? Por que os livros didáticos não as representam? Por que a Geografia, ao falar de população, não diz/mostra como ela é de fato ao invés de mostrar números e gráficos?

Para tentar compreender os porquês dessas ausências e invisibilidades, busco em Michel Foucault algumas explicações. Para esse autor, tudo está permeado por relações de poder. O que neste caso se traduz em uma força que faz com que esses “anormais” (FOUCAULT, 2001) não apareçam nos discursos escolares, tais como nos livros didáticos, conteúdos e nas aulas ministradas, isso seria o resultado dessas relações de poder presentes no discurso escolar. Por esse motivo, é sempre importante questionar o que é dito, mostrado, elucidado. E mais importante ainda é questionar o que não foi dito, o que não foi mostrado, o

que não foi elucidado e o que não foi pensado, pois, como já dizia Foucault (2014), os discursos nunca são neutros. Há sempre desejo e poder por trás de um discurso. Diante disso, me questiono e questiono a Geografia: Por que essas questões que estão sendo tão discutidas socialmente não estão presentes na Geografia Escolar que sempre foi conhecida por tratar das atualidades em suas aulas? Como os professores de Geografia têm atuado frente às questões de gênero e sexualidade no espaço escolar? Qual geografia escolar é desenvolvida pela prática docente na construção das invisibilidades de gênero e sexualidades nas escolas? Por que a escola que tem como um dos maiores objetivos formar cidadãos que respeitem as diferenças, não está se atentando para essas discussões que certamente estão entre os alunos, como ficou evidenciado durante o movimento das ocupações dos alunos secundaristas durante o ano de 2016?

São esses questionamentos que tanto me inquietam que me motivam a buscar respostas. E, para tentar responder essas indagações, tento estabelecer alguns objetivos.

**Objetivo Geral:**

- Compreender a Geografia Escolar desenvolvida pela prática docente na construção das invisibilidades de gênero e sexualidades nas escolas.

**Objetivos Específicos:**

- Avaliar os componentes de gênero e sexualidades nas Diretrizes Educacionais de Geografia;
- Entender as representações de gênero e sexualidades por parte de docentes de Geografia;
- Identificar e examinar as práticas docentes relativas ao tratamento de gênero e às sexualidades no ensino de Geografia, bem como no cotidiano escolar.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, no primeiro capítulo *As trajetórias e caminhos a serem percorridos* busco contar um pouco da minha trajetória até essa dissertação afim de trazer uma melhor compreensão a respeito do trabalho como um todo. Para isso, além de trazer a minha trajetória pessoal, trago também minha trajetória acadêmica, as quais não deixam de ser entrelaçadas, uma vez que pesquisa e pesquisadora não conseguem deixar de lado suas subjetividades ao longo da construção do trabalho.

Também busco trazer um panorama do cenário em que as questões relacionadas a gênero e sexualidades estão envolvidas dentro do contexto brasileiro atual. Para isso, ilustro-o através de notícias envolvendo as agendas LGBTs. Ainda destaco que a construção dessa

dissertação se deu a partir do encontro que tive com diferentes campos do saber como os Estudos Feministas e de Gênero, Estudos Pós-Críticos em Educação e a própria Geografia.

Uma das características do momento atual em que me refiro, é o ódio ao outro, ao diferente. Para compreender essa questão, traço algumas linhas, as quais mostram que por diferentes razões, o ódio tem unido pessoas que encontram nele um objetivo comum para alinharem seus pensamentos. Os discursos de ódio contra a população LGBTs tem ganhado cada vez mais voz, principalmente por pessoas que estão no poder e que ajudam a espalhar a insuportabilidade à diferença. E por falar em voz, não se pode deixar despercebido a constante confusão entre o que é opinião e o que é preconceito. Isso irá refletir diretamente na prática da homofobia, sobretudo no espaço escolar, onde está é muitas vezes velada ou apelidada de opinião.

No capítulo dois *Geografia científica e geografia escolar na abordagem de gênero e sexualidade*, realizo um resgate teórico a respeito do que tanto a geografia científica quanto a geografia escolar têm produzido a respeito da temática do gênero e das sexualidade e as razões para o silenciamento dessas questões tanto dentro de uma quanto da outra. Além disso, busco trazer o conceito de gênero e de sexualidade através de uma definição que ao mesmo tempo seja de simples compreensão, mas que também permita a discussão de como esses conceitos foram construídos ao longo do tempo. E como as suas definições afetam-nos, uma vez que tanto gênero quanto sexualidade são questões que constituem qualquer ser humano.

No capítulo três *Gênero e sexualidades na geografia escolar: o poder do currículo*, discuto o currículo como um campo de disputa em que as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, que ora são retiradas dos documentos normativos e ora recolocadas, tornaram-se motivo de embates travado entre conservadores e os que são a favor das diversidades. Essa disputa pode ser notada tanto na discussão e a consequente retirada dessas expressões tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda discuto como o currículo acaba sendo responsável pela formação da nossa identidade, ao mesmo tempo em que reflete os estereótipos da sociedade.

No capítulo quatro *A compreensão de gênero e sexualidades elaborada pelo docente em geografia e suas práticas* apresento os sujeitos da pesquisa, onde descrevo os critérios utilizados para a escolha dos docentes que participaram da pesquisa, suas principais características. Faço aqui também a análise do material colhido durante as entrevista afim de compreender os discursos e práticas dos docentes de Geografia relacionados a identidade de gênero e orientação sexual.

## 1.1 Fazer pesquisa e fazer-me pesquisadora

*A vida tem sido água  
Fazendo caminhos esguios  
Se abrindo em veios e vales  
Na pele, leito de rio  
(Pitty, 2018)*

Escolhi o trecho da música citada acima porque ela fala sobre os caminhos que a vida toma. E, quando se é mulher, os caminhos exigem força para enfrentar todos os desafios que enfrentaremos dia após dia. Para nós, o caminho por vezes é mais duro, desafiador, amedrontador. É difícil viver em uma sociedade onde a nossa linha de largada é sempre posta tão atrás da linha dos nossos concorrentes do sexo masculino. Nossos salários ainda são mais baixos, nossa jornada de trabalho continua quando chegamos em casa e nossos corpos muitas vezes são vistos como públicos, como simples objetos à disposição do prazer alheio. É difícil ser mulher! Todos os dias ao acordar é preciso despertar a Mulher-Maravilha ou a Capitã Marvel<sup>3</sup> que existe dentro de cada uma de nós para enfrentar a batalha de mais um dia neste mundo regido pelo patriarcado.

Ser mulher e lésbica é ter de saber que, mesmo inconscientemente, estamos desafiando o machismo ao não precisarmos de um homem que nos “faça mulher”. A nossa sexualidade incomoda. Somos mulheres que quebram a regra da competitividade entre nós que sempre nos foi ensinada ao amarmos outras mulheres. E isso, numa sociedade machista, onde o homem é centro de tudo, é muito desafiador. Mexe com o ego masculino em proporções inimagináveis. Ou então, não teríamos tantos casos de lesbocídio<sup>4</sup>.

É a partir desse lugar de fala que eu faço essa pesquisa enquanto me faço pesquisadora. E este fazer não consegue deixar de lado o meu eu político, pois ele me impede constantemente de manter-me “imune” diante de situações de violência LGBTfóbica e de gênero, uma vez que essas violências acontecem também comigo e, portanto, são também problema meu. Vejo a pesquisa científica como uma forma de luta. Mas não sem antes

---

<sup>3</sup> Mulher-Maravilha e Capitã Marvel são duas personagens de histórias em quadrinhos e que recentemente tiveram suas histórias adaptadas para o cinema, o que para nós, mulheres, é visto como uma avanço, já que sempre foram destacados os super-heróis masculinos.

<sup>4</sup> Nome dado ao crime de morte motivado por uma mulher ser lésbica.

compreender a necessidade “de refletir e observar o papel do pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa” (MELO, 2017). Enquanto pesquisadora, busco compreender como temas tão presentes em nossas vidas como o gênero e as sexualidades permanecem sendo apagados na Geografia Escolar, uma vez que essa questão também me afeta por eu ter sentido essas ausências durante toda a minha trajetória escolar, desde o ensino fundamental, ensino médio, graduação a até mesmo na pós-graduação. Essas minhas vivências me levam a refletir com frequência as palavras de Melo (2017, p. 2).

Questiono-me se há de fato contaminação de nossas interpretações a partir das trajetórias de vida dos entrevistados em comparação com as minhas. Ou ao contrário, são justamente tais visões próximas aos objetos, que nos dariam certa vantagem no entendimento de suas relações, de suas construções sociais enquanto indivíduos que compartilham de realidades próximas?

Essa questão me acompanha o tempo todo durante a pesquisa: será que essas questões chamam mais a minha atenção por ser quem eu sou? Enquanto reflito a respeito desse e outros questionamentos, a pesquisa é construída ao mesmo tempo em que o eu pesquisadora está em construção. Pois, como mais uma vez Melo (2017, p. 3) aponta,

a relação entre o que somos/estamos, a defesa de nossos direitos, a procura por visibilidade e representatividade estão absolutamente próximas das pesquisas nas áreas de humanidades que nos propomos a desenvolver.

Assim, peço a leitora e ao leitor desse trabalho que perceba essa dissertação como a construção de uma jornada acadêmica e pessoal, e que não pode ser vista de forma neutra e apartada da realidade em que estamos inseridos. De forma mais direta, falo isso para chamar a atenção de que essa dissertação foi construída em um momento em que as pautas LGBTQs estão sendo ameaçadas constantemente por um governo que não demonstra nenhuma simpatia por essa parcela da população. A respeito dessa situação, pretendo descrever, com mais clareza e detalhes ao longo desse trabalho, pois penso ser importante deixar claro sobre o contexto em que pesquisa e pesquisadora se encontram durante a sua construção. Penso também não ser possível ignorar esse fator já que toda pesquisa é situada sobre uma espacialidade e uma temporalidade.

Essa pesquisa foi elaborada como uma colcha de retalhos que foi sendo costurada com diferentes tecidos que fui encontrando ao longo dos últimos dois anos. Como meu mestrado é na Geografia, tive que buscar referenciais fora do meu programa de pós-graduação para que eu pudesse construí-la. Por isso que destaco que essa dissertação se deu sobre o



encontro de diferentes campos de saberes como a Geografia Científica, a Geografia Escolar, os Estudos de Gênero e Sexualidades, os Feminismos e os Estudos Pós-Críticos em Educação. Assim, mais do que os resultados aqui obtidos, os caminhos que me levaram até aqui foram de extrema importância tanto para o amadurecimento da dissertação quanto para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Para além de ser uma síntese de um processo de formação e amadurecimento, este trabalho pretende ser um instrumento que busque dar visibilidade a importantes questões como gênero, sexualidades, violências e apagamentos dessas temáticas na Geografia Escolar.

Todo caminho começa pelo primeiro passo. Depois do primeiro passo vem o segundo, o terceiro, o quarto... Às vezes a escolha de onde pôr o pé pode ser errada e aí está dado um mau passo. Mas é assim mesmo. Um passo de cada vez e sempre escolhendo aonde pôr o pé. E sempre tendo em mente que toda escolha resulta em uma renúncia.

Fazer escolhas significa fazer renúncias. E isso não seria diferente ao escolher uma metodologia para este trabalho. Concordo com o que diz Victória Sabbado Menezes e Nestor André Kaercher (2017, p. 262): “Pensar a metodologia a ser utilizada em uma pesquisa remete à reflexão acerca do caminho que se pretende trilhar”. Sendo assim, a escolha de um método para dar conta de responder as questões da pesquisa, implicam não apenas em uma escolha teórica, mas uma questão pessoal e política como toda a construção de uma dissertação. Outros fatores certamente também me influenciaram, como a pesquisa teórica a respeito do que vem sendo produzido a respeito do tema, a orientação e, é claro, o jeito de fazer pesquisa que eu acredito que melhor me encaixo. Tudo isso faz parte da trilha que resulta nessa dissertação.

Meu objetivo aqui é apresentar um passo a passo de como a pesquisa foi elaborada. É importante ressaltar que o caminho que escolhi tem sido reflexo das minhas andanças por outras áreas para além da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar. Reitero que as diferentes trilhas teóricas que tenho experimentado fazem parte do meu eu enquanto mulher, lésbica, professora/pesquisadora de Geografia. Dessa forma, a descrição que pretendo fazer aqui, está a serviço do processo, não apenas do resultado que foi alcançado.

Instiga-me escrever esse capítulo a vontade de compartilhar com quem pesquisa os mesmos temas que eu, os caminhos percorridos, os encontros e desencontros, as possibilidades e impossibilidades e, acima disso, os desafios de se pesquisar gênero e sexualidades na Geografia. Visto que as referências encontradas ainda são poucas e não diretamente relacionadas com a área de ensino. Não pretendo com isso servir de um modelo a

ser seguido, até porque acredito que modelos servem muito mais para inspirar do que para copiar.

Ao longo do meu caminho acadêmico, por vezes me deparei com diferentes tipos de metodologias e referenciais teóricos. Isso, com certeza, foi fruto das minhas andanças fora do meu programa de pós-graduação como já mencionei. Dentre essas metodologias que encontrei, uma me chamou mais a atenção. As teorizações pós-críticas em educação que são conhecidas por não empregar um método fixo ou um modelo teórico fechado, como apontam Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012). Confesso que logo que a conheci, fui atraída pela perspectiva da liberdade que essa corrente teórica parecia me oferecer. A ideia de não ficar presa em um “modo de fazer” soava para mim como uma liberdade de movimento durante a vivência da pesquisa. Mas tive que compreender que isso não significa não ter nenhum método ou planejamento para as etapas da pesquisa. Ao contrário disso, precisei refletir muito a respeito das escolhas metodológicas que fazia e se elas estavam de acordo com meus objetivos e resultados esperados.

Se o método é não ter um método fechado, então como o trabalho vai ser estruturado, construído? Ou melhor, como vou responder a pergunta básica que uma metodologia deve dar conta: “como fazer?”. Essas foram umas das primeiras questões que me fizeram ter curiosidade a respeito das pesquisas pós-críticas em educação e de ir atrás para ver do que se trata essa forma de pesquisar. No começo cheguei a ficar preocupada com a possibilidade de escolher uma metodologia que não dita tantas regras restritas a serem seguidas como um passo a passo em uma receita. A minha preocupação se deu pelo fato de que, ao não ter regras ditando o jogo, eu me perderia em meio a pesquisa. Mas pensando bem, mesmo adotando um método que seja mais rígido, cheio de regras, não é garantia que eu vá ter êxito no trabalho apenas por escolhê-lo. Os riscos existem, fazem parte do processo e precisam ser refletidos.

Durante a minha imersão dentro dos estudos sobre feminismos, teoria *queer*, Estudos de Gênero e da Sexualidade, percebi que as pesquisas - principalmente em educação - acabam adotando uma metodologia que, de acordo com Mayer e Paraíso (2012, p. 15), “deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”. Diante disso, consigo compreender que não se trata de não ter nenhum método. Ao contrário, trata-se de não se sentir preso a uma única forma de pesquisar, mas sim de se permitir testar outras maneiras a fim de ver o que melhor se adequa para atingir os objetivos da pesquisa em questão e, além disso, o que serve melhor para mim enquanto pesquisadora.

Ao amadurecer a ideia e ao buscar referenciais sobre essa metodologia, compreendi que não existe um modo de fazer igual. Cada pesquisa dentro dessa perspectiva irá trazer uma metodologia única. Percebi que não ter um método “fechado” não significa construir um trabalho “a lá louca” como se diz. Embora na corrente pós-crítica, o método de pesquisa não seja no sentido tradicional do termo, “uma metodologia é sempre pedagógica” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.15).

Escolher uma metodologia também é um ato político. E, nesse caso, escolher uma metodologia para tecer um trabalho de pesquisa que envolve gênero e sexualidade em tempos tão tempestuosos é um ato de resistência. Mais do que isso, vejo a minha pesquisa como uma estratégia para resistir a difícil realidade que as temáticas de gênero e sexualidade vêm enfrentando. Portanto, escolher uma metodologia que me permita questionar, desacomodar, movimentar, é para mim o caminho mais acertado nesse momento. Não sei se é o único, mas é o que mais me identifico.

Para compor a metodologia dessa dissertação, fiz uma mescla entre elementos da pesquisa pós-crítica e da pesquisa qualitativa, a fim de dar conta dos objetivos aqui propostos. De acordo com Uwe Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.” E como a minha pesquisa envolve relações sociais e discursivas sobre o espaço escolar, não poderia deixar de usar a pesquisa qualitativa uma vez que o meu campo de estudo não se enquadra na categoria de “situações artificiais”. A minha pesquisa envolve diretamente pessoas; portanto interage com sujeitos na vida cotidiana que são diferentes entre si.

É importante estar atenta, como aponta Flick (2009, p. 25), que a pesquisa qualitativa “leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.” Isso requer muita reflexividade da pesquisadora e da pesquisa, pois é preciso considerar a minha intermediação em campo como parte significativa da produção dos dados. Já que a pesquisa é também o resultado da capacidade do pesquisador em refletir sobre a sua posição em relação ao objeto estudado, conforme Silva (2010, p. 50): “Contemplar a posicionalidade e a flexibilidade no processo investigativo exige um pensar da(o) cientista que envolve os outros, mas também de si mesma(o)”.

A forma mais adequada para buscar produzir as informações de que necessito para atender os objetivos do trabalho é através da pesquisa qualitativa utilizando a entrevista reflexiva (SZYMANSKI et. al., 2011). A entrevista reflexiva não se concentra apenas em

analisar as respostas fornecidas pelos entrevistados para as questões propostas pelo entrevistador. Vai além disso. Consiste também em observar mais do que respostas, como entonação da voz, o ambiente em que a entrevista é realizada, a própria interação entre pesquisador e pesquisado. Todos eles elementos que são de caráter mais subjetivo, mas que são importantes de serem refletidos com o intuito de se ter uma descrição analítica mais completa desse momento tão importante da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos na dissertação, optei por realizar entrevistas com roteiro semiestruturado<sup>5</sup> com professores de Geografia da rede pública de ensino de Porto Alegre e que fossem formados em Geografia. Digo que o roteiro era semiestruturado porque eu me coloquei de forma aberta a questões que pudessem surgir durante a entrevista e assim acrescentar ou excluir perguntas ao meu roteiro de entrevista, bem como dar abertura para que os entrevistados pudessem acrescentar alguma pergunta ou não responder alguma.

O momento de elaborar e organizar as questões para a entrevista com os professores foi um importante momento de aprendizado e reflexão. Pois foi preciso pensar em questões que estivessem de acordo com os objetivos da pesquisa, ter o máximo de cuidado para não fazer perguntas de difícil compreensão ou que fossem, de alguma forma, possíveis de distorção e, sem dúvida, que não fossem de caráter ofensivo ou até mesmo intimidador. A fim de testar as questões por mim elaboradas, testei-as com dois colegas da pós-graduação, os quais gentilmente fizeram apontamentos que me ajudaram a melhorar a estrutura do questionário.

A reflexão acerca da elaboração das questões vai além da montagem de perguntas. Isso por ser preciso refletir sobre a postura e a situação em que me encontro enquanto pesquisadora. A entrevista é um processo de interação social (SZYMANSKI et. al., 2011). E, como tal, envolve “entrelaçamento de emoções”, ou seja, o pesquisador necessita estar atento para a sua postura, entonação de voz, a forma em geral que conduzirá a entrevista. Isso tudo é importante de ser pensando, uma vez que

quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI et. al., 2011, p. 12).

Como a minha pesquisa envolve uma temática que, de certa forma, é uma assunto espinhoso de se tratar e que pode mexer com preconceitos dos entrevistados, aceitei a ideia de

---

<sup>5</sup> O roteiro de entrevista utilizado encontra-se nos anexos ao final do trabalho.

que a entrevista pudesse passar por momentos delicados, mesmo acreditando que dificilmente um professor de Geografia se declararia homofóbico. Embora saber se o sujeito é ou não homofóbico não seja o objetivo da entrevista, abordar alguém sobre gênero e sexualidade pode gerar algum desconforto para algum entrevistado. Dessa forma, precisei de cuidado redobrado tanto na elaboração das perguntas para a entrevista, quanto na sua condução. Por este motivo, preciso estar atenta em relação à

(...) consideração de estratégias de ocultamento que entram em ação quando o entrevistado esconde informação que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadas para si ou para seus grupos, ou ao contrário, inclui informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável a eles (SZYMANSKI et. al., 2011, p. 13).

E continuam as autoras: “Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (SZYMANSKI et. al., 2011, p. 14). Ou seja, esse trabalho envolve lidar com pessoas. E por mais que sejam preparados e pensados, seres humanos não possuem um manual. Portanto, fui ao encontro dos entrevistados consciente de que situações inesperadas poderiam vir a acontecer.

A minha primeira opção na busca de docentes de Geografia da educação básica que se disponibilizassem em me conceder alguns minutos de seu tempo para uma entrevista foi ir até as escolas. Munida com a carta de apresentação, roteiro de entrevista dirigida e termo de consentimento<sup>6</sup>, dirigi-me até duas escolas de Ensino Médio localizadas na região central de Porto Alegre. Por conta do “clima das eleições” presidências que ocorreram em outubro de 2018, eu optei por ir à procura dos entrevistados somente duas semanas após o fim do segundo turno. Fiz isso porque senti que o momento antes e durante as eleições pudesse interferir de alguma maneira nas respostas dos entrevistados, visto que os ânimos estavam um tanto alterados. Por isso, achei que fosse melhor esperar esse momento passar para me dirigir até os professores.

A minha ida as duas escolas me fizeram ter de ir para um plano B. Em ambas as escolas, eu fui recebida, disse que era mestrande da Geografia da UFRGS e que estava lá para convidar os docentes de Geografia a participar de uma entrevista para a minha pesquisa. Tudo ia bem até eu apresentar para os professores o tema da minha dissertação. Ambos tinham se mostrado disponíveis em me receber até o momento em que eu revelei o tema da entrevista. A

---

<sup>6</sup> Todos esses documentos encontram-se nos anexos ao final da dissertação.

primeira, uma professora, quando ouviu sobre do que se tratava a pesquisa, disse que infelizmente não ia poder me ajudar, pois não entendia nada sobre o tema e estava muito atrasada com o conteúdo com as suas turmas e precisava voltar para a sala de aula.

A minha segunda tentativa em uma segunda escola, dessa vez com um professor, foi quase da mesma maneira que a anterior. Ele leu as questões da minha entrevista e disse que não queria participar. Respeitei a vontade dos dois docentes. Ao sair da segunda escola, decidi mudar de estratégia e tentar contato com professores de Geografia conhecidos.

Para conseguir um número relevante de participantes para a pesquisa, utilizei a técnica chamada de *snowball* (bola de neve). Segundo Baldin e Munhoz (2011, p. 332),

essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim, sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”).

Entrei em contato com quatro professores de Geografia conhecidos. Convidei-os para a entrevista, expliquei o tema e lhes mostrei o questionário para que estivessem cientes do conteúdo da entrevista. Em seguida, pedi que me indicassem mais um docente. Dessa forma, atingi o número de oito entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre os dias 13 e 22 de novembro de 2018, em locais sempre escolhidos pelos participantes, pois eu me dispus a ir ao encontro deles.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante o consentimento dos professores entrevistados. Após a realização de todas as entrevistas, fiz a transcrição para que pudesse analisá-las.

Para a análise desse material, usei as noções de análise de conteúdo de Laurence de Bardin (2009). Segundo essa autora, o primeiro passo para se começar uma análise é pré-selecionar e organizar os documentos a serem analisados. Esse é um momento, como Bardin (2009) chama, “mais intuitivo”, pois tem como objetivo traçar um plano para a pesquisa a fim de chegar a um esquema preciso para o sistema de análise. Essa primeira fase é dividida em três momentos: escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa e a escolha do referencial teórico que fundamentará o trabalho.

Para poder fazer a análise do material coletado pelas entrevistas, foi preciso primeiro buscar fortalecer a base teórica desse trabalho, a qual foi construída através da confluência de diferentes áreas como a Geografia, Estudos de Gênero, Sexualidades e Feminismos. E

também uma busca por ferramentas metodológicas para o trato dos dados, tais como pesquisa qualitativa, entrevista reflexiva e análise de conteúdo.

Antes de começar a análise de conteúdo das entrevistas, realizei a análise documental dos documentos normativos da educação básica brasileira. Os documentos analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para Bardin (2009, p. 47), a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009, p. 33), “é um campo de técnicas de análise das comunicações”, portanto, mais do que analisar o que foi dito pelos entrevistados, é preciso analisar o modo como foi dito. Assim, elementos como o tom da voz utilizado, o gestual, as expressões também entram na análise do material coletado. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (BARDIN, 2009, p. 45)”.

O processo de análise das entrevistas foi dividido em duas categorias principais. Essas categorias foram estabelecidas de acordo com os objetivos da pesquisa. A primeira categoria diz respeito às representações de gênero e sexualidades por parte de docentes de Geografia. A segunda categoria buscou identificar as práticas docentes relativas ao tratamento de gênero e sexualidades no ensino de geografia, bem como no cotidiano escolar.

## 1.2. Tempos mais que Temerosos: discursos de ódio e minorias



Figura 1: Morte de LGBTs no Brasil.  
Fonte: CATRACA LIVRE, 2017.



Figura 2: Assassinato de pessoas trans.  
Fonte: O ESTADO DE S. PAULO, 2018.



Figura 3: País que mais mata travestis e transexuais no mundo.  
Fonte: ANTRA, 2019.



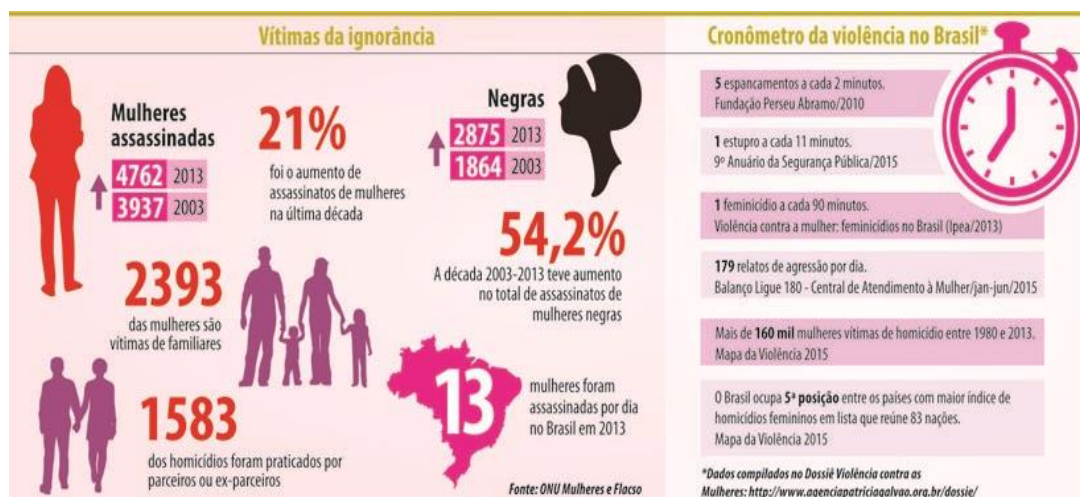


Figura 4: Violência contra a mulher.

Fonte: BOQNEWS, 2019.

Escolhi colocar esses recortes de notícias no início deste subcapítulo para chamar a atenção para uma realidade que, muitas vezes, é pouco conhecida por ser mais divulgada entre determinados grupos na internet e por não ser mostrada com frequência na grande mídia como os telejornais. São notícias como essas que servem de motivação para que eu queira buscar uma Geografia que ajude a pensar as injustiças e os preconceitos instaurados na sociedade brasileira. Uma Geografia que seja mais humana, preocupada com a relação do ser humano e sua vivência no espaço. E de que forma essa vivência acontece, se ela é privilegiada, como acontece com determinado tipo de população branca, heterossexual, classe média e masculina, ou se é uma vivência que sofre algum tipo de violência motivada pelo seu gênero e sua orientação sexual disformes da heteronormatividade.

Como mulher, lésbica, pesquisadora e professora, eu compreendo que questões relacionadas a gênero e à sexualidade chamam mais a minha atenção do que de outras pessoas para as quais essas questões não fazem parte da sua vivência, uma vez que não se identificam enquanto LGBTs. Essa minha posição, ao mesmo tempo em que é privilegiada por me permitir ter uma maior sensibilidade para com a homofobia e o machismo, também é de certa forma perigosa no sentido de que possa vir a ser tomada como uma posição panfletária ou como uma propaganda ideológica. Apesar disso, mantenho-me firme com esta posição por acreditar que se trata de preocupações que tenho para com a Geografia Escolar que infelizmente tem fechado os olhos para esses problemas tão graves quanto são o preconceito sexual e de gênero.

Todas essas minhas preocupações e angústias não partem de simples achismos meus. Segundo pesquisa divulgada no site do Jornal O Globo, no ano de 2017, a cada 19 horas uma

pessoa LGBT é assassinada no Brasil<sup>7</sup>, isso faz com que nosso país receba o nada desejável título de “país que mais mata a população LGBT no mundo”. Ao ler essa notícia, à primeira vista, ela causa um enorme espanto. Como assim “país que mais mata população LGBT no mundo se aqui não temos pena de morte para homossexuais como em alguns países”? Se aqui não possuímos leis antigays<sup>8</sup>. Como mostra a figura 5, a seguir, trazida pela Associação Internacional de Gay e Lésbicas (ILGA).

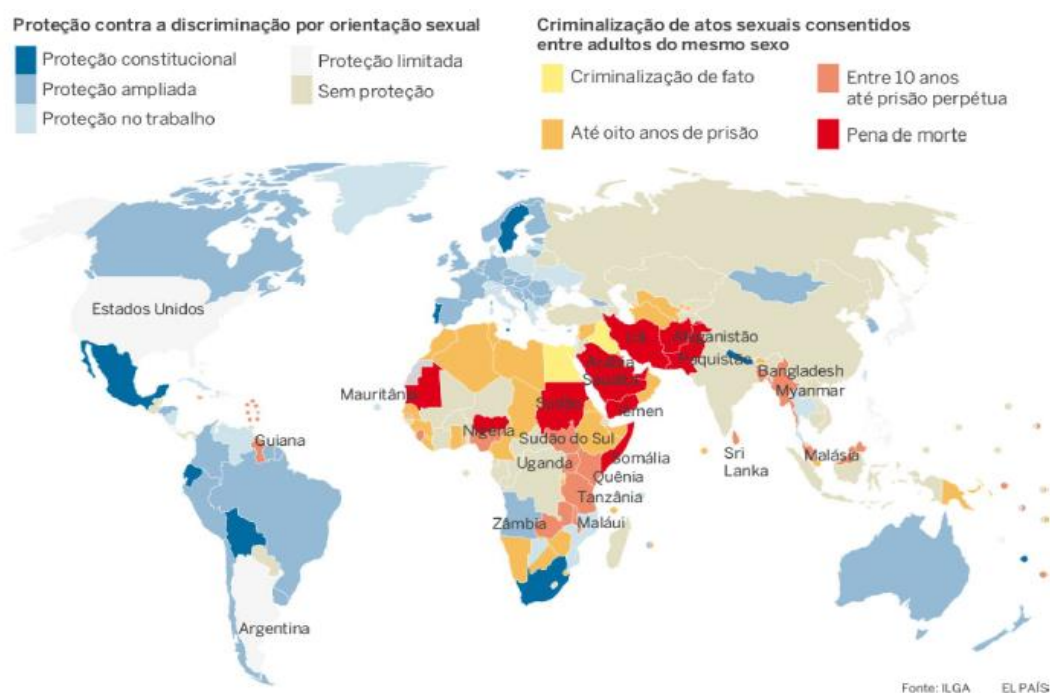


Figura 5: Leis sobre orientação sexual no mundo  
 Fonte: ILGA, 24/03/2019.

O Brasil consta como tendo uma proteção ampliada aos LGBTs. No entanto, a realidade mostrada no mapa é um tanto controversa com a realidade brasileira. Como aponta Lucas Bulgarelli (2018, p. 98),

do ponto de vista da política parlamentar-partidária, a oposição aos direitos de mulheres e LGBTI tem se estabelecido, *grosso modo*, por meio de alianças entre políticos conservadores, notavelmente deputados católicos e evangélicos em

<sup>7</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/a-cada-25h-uma-pessoa-lgbt-assassinada-no-pais-revela-pesquisa-21350643>. Acesso em 15 fev. de 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,ser-homossexual-e-crime-em-mais-de-70-paises-indica-relatorio,70001851321>. Acesso em: 15 fev. de 2018.

partidos de centro-direita e de direita. A constituição de alianças contrárias a esses direitos tem sido bem sucedida ao barrar todos os projetos de leis diretamente relacionados aos direitos LGBTI apresentados no Congresso até hoje. Trata-se de uma agenda contrária aos direitos dessas populações e que manteve algum grau de afinidade com a base de apoio parlamentar de diferentes governos nestas últimas décadas.

Infelizmente, o que já era ruim tende a se tornar pior. Não quero soar alarmista e muito menos exagerar em pessimismos. Mas os temores se tornaram realidade. E a realidade não tem sido nada fácil de ser encarada, ainda mais com a constância de notícias ruins que os primeiros dias de governo de Jair Bolsonaro trouxeram.

Como escreveu a jornalista Eliane Brum (2019), a vitória de Jair Bolsonaro liberou no país um ressentimento há muito sentido. Principalmente um ressentimento entre aqueles que queriam exclamar seu ódio, mas o “politicamente correto” não permitia que o fizessem com total liberdade. Agora, com o novo presidente prometendo combater esse inimigo tão comum entre seus seguidores (o politicamente correto), eles se sentem livres para poder vociferar seu ódio contra todos que odeiam.

O governo do presidente eleito parece que tem como um dos seus principais objetivos de governo o de atingir, de forma particular, a população LGBT. Se isso antes era um temor que as pessoas pertencentes às minorias sexuais e de gênero sentiam por causa das inúmeras declarações homofóbicas, misóginas e racistas proferidas por Bolsonaro<sup>9</sup>, como às vezes em que ele declarou que não seria capaz de amar um filho gay. Ou então quando disse que “o filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento” e ainda quando disse à Deputada Maria do Rosário (PT) que só não a estupraria por que ela não merecia, provam que o medo sentido não é infundado. Na verdade o que se sente é um sentimento de pânico pelo que pode acontecer daqui para frente.

De certa forma, isso já era esperado. Mesmo assim, era difícil de acreditar que alguém que fala tais coisas, como as citadas acima, fosse ser eleito presidente do tal “país da diversidade”, título que, a cada dia que passa, o Brasil deixa ainda mais no seu passado recente. Durante sua campanha à presidência, o então candidato usou como promessa de governo um discurso contrário à população LGBT. Mas claro, sempre dizendo que “não tem nada contra os gays”.

---

<sup>9</sup> Link para a lista de declaração polêmicas proferidas por Jair Bolsonaro feita pela revista *Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>

E, o que era discurso, está a cada dia se concretizando. Em seu primeiro dia de governo, o novo presidente assinou a Medida Provisória<sup>10</sup> de número 870/19, que retira a população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos. Mas não para por aí. No segundo dia, por meio de um decreto, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. No seu lugar, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação, que não inclui, em sua estrutura organizacional, o tema da diversidade. Parece que o presidente não gosta nenhum pouco da palavra diversidade.

Logo em seguida, em um vídeo que viralizou, filmado enquanto comemorava a sua posse, a pastora Damares Alves, ministra do novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, afirmou que o Brasil está em “uma nova era” em que “menino veste azul e menina veste rosa”. Mais tarde ela tentou se explicar dizendo que se tratava apenas de uma metáfora contra o que ela e o presidente chamam de “Ideologia de Gênero”.

Mas afinal, o que é essa “Ideologia de Gênero” que tanto se tem falado? Que inimigo é esse a ser combatido que precisa ser uma das prioridades do governo? O período de campanha eleitoral, em que inúmeros candidatos tinham como promessa acabar com a “ideologia de gênero”, já anunciava que tempos difíceis estavam por vir.

O termo “Ideologia de Gênero” foi cunhado pela Igreja Católica (BRANDISE, 2019), durante a Conferência Episcopal do Peru, realizada em 1998, com a intenção de se referir a uma linha de pensamento contrária à divisão dos seres humanos entre masculino e feminino. Ou seja, segundo os religiosos, os gêneros não são construídos de acordo com a estrutura cultural e social em que um indivíduo está inserido. Para eles só existe homem e mulher, masculino e feminino e ambos são heterossexuais. Esse é o padrão, o natural, o “criado por Deus”. Mas na prática, a Ideologia de Gênero é tudo que foge da heterossexualidade e da cisgeneridade<sup>11</sup>. O que para os religiosos é um perigo para a humanidade, uma doutrina que colocaria em risco a concepção de família, desde que essa família seja composta por um homem, uma mulher e seus filhos.

No Brasil, essa expressão passou a ganhar destaque a partir de 2014 e 2015, quando foi discutida a inclusão ou exclusão das expressões “identidade de gênero” e “diversidade sexual” no Plano Nacional de Educação (PNE). Embora tenha surgido em 2004 a proposta de

---

<sup>10</sup> Link para a matéria completa: [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2019/01/02/interna\\_politica,772675/mp-assinada-por-bolsonaro-retira-populacao-lgbt-das-diretrizes-dos-dir.shtml?fbclid=IwAR2m\\_9JACSiFhU0wPECFBVaPbkOnXsMYZSypWodJrG1SGxm73BUtPBHw44](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2019/01/02/interna_politica,772675/mp-assinada-por-bolsonaro-retira-populacao-lgbt-das-diretrizes-dos-dir.shtml?fbclid=IwAR2m_9JACSiFhU0wPECFBVaPbkOnXsMYZSypWodJrG1SGxm73BUtPBHw44)

<sup>11</sup> Cisgênero é o indivíduo que se identifica com o seu gênero biológico, aquele que foi designado ao nascer.

“Escola Sem Partido”, muito defendida pelo então presidente, afirma ser contrária a uma suposta “doutrinação ideológica” nas escolas. Essa “proposta” ganhou destaque durante a elaboração do PNE. E daí não parou mais, já que passou a contar com o apoio da extrema direita conservadora e da Bancada Religiosa (REIS, 2016), ambas com um aumento significativo de seguidores como as eleições de 2018 mostraram (CHAPOLA, 2018).

A proposta de uma “Escola Sem Partido” que vem cada vez mais ganhando adeptos revela a face da onda conservadora que tem se espalhado pelo país. Mas essa onda conservadora precisa de um inimigo comum para que se possa cada vez mais unificar seus seguidores ou, como define João Silvério Trevisan (2018, p. 440), “a pauta anti-homosexual tem suficiente consistência para unificar inúmeras (e até divergentes) tendências políticas conservadoras”. E esse inimigo comum tem atendido pelo nome de “doutrinação ideológica”, “comunismo”, “esquerda”. É uma confusão de termos que dão nome a uma suposta ameaça que precisa ser a prioridade de luta do Brasil agora. A confusão é tamanha que comunista virou sinônimo para todos aqueles que são alvo do seu ódio, ou seja, que não pensam como eles, sejam LGBTs, mulheres, negros. Todos são colocados no mesmo “saco” identificado como “inimigo comunista a ser combatido”.

Uma das facetas desse momento complexo e um tanto complicado de ser analisado, está diretamente relacionada ao ódio. As manifestações de ódio têm se alastrado muito nas redes sociais nos últimos anos. Embora os discursos possam ter alvos diferentes, eles têm em comum o fato de que o ódio é sempre em relação ao outro. E, no caso específico desta dissertação, o outro que me refiro é o não heterossexual, o que vai implicar em todo o processo da homofobia, que falarei mais adiante.

A filósofa e professora Márcia Tiburi, no seu livro *Como conversar com um fascista* (2017, p. 29), fala que “o ódio ao outro cresce em uma sociedade em que está em jogo também o extermínio da política”. Não pretendo e nem tenho condições aqui de me ater de forma mais profunda sobre a questão da destruição da política e da democracia que está acontecendo nesse momento de tamanha complexidade pelo qual passa o cenário político brasileiro. Embora essa questão afete diretamente a população LGBT, precisaria deixar de lado a questão central dessa pesquisa para explicitar melhor esse assunto. No entanto, ao falar de preconceito de forma geral, é preciso prestar atenção em alguns elementos no cenário atual da política e da democracia que possuem ampla relação com os discursos de ódio, esse instrumento de manipulação que passa pelo fomento de insuportabilidade da diferença.

Para o preconceituoso, o problema sempre é o Outro. Ele é o culpado de tudo de ruim que acontece para o país e para si próprio. Não se permite o exercício da reflexão para saber de fato quem está agindo de forma equivocada. Assim, ele não consegue enxergar no seu ato de discriminar o problema. Ele transfere o ódio que sente para o seu alvo – o Outro. A respeito dessa relação que se tem com o ‘outro’, Guacira Louro (2001, p. 15) aponta que

o reconhecimento do outro, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses procedimentos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada.

Para se ter um sujeito tido como ‘o outro’, o diferente, é preciso que haja uma norma que, através da comparação, o estabeleça como tal. Entretanto, o problema começa quando essa diferenciação passa a ser estigmatizada. Mas essa discussão tem se esvaído para uma linha tênue entre preconceito versus opinião. No momento atual, ser preconceituoso não tem sido taxado como um problema ultimamente. O preconceito tem sido constantemente confundido com opinião. Algo perigoso!

Perigoso porque, em meio a todas essas manifestações de ódio, muito tem se discutido sobre liberdade de expressão, característica básica da democracia e preconceito. Como não há nenhum estatuto ou cartilha definindo o que se configura como preconceito ou opinião, isso dá margem para que as pessoas possam destilar seu ódio afirmando que seus comentários machistas, racistas e homofóbicos são apenas opiniões. Sem dúvida que a linha entre o que é opinião e preconceito é tênue. Entretanto, para diferenciar uma coisa da outra, é preciso prestar atenção, pois o preconceito começa quando o preconceituoso reprova e exclui o outro apenas pelo que esse outro é. O preconceito carrega consigo a marca da ignorância, que está na contramão de toda evolução que fizemos enquanto sociedade até aqui.

Embora não haja algum documento que defina o que é preconceito, a Constituição da República, no artigo 5º, inciso XLI, é taxativa ao dizer que: “A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Uma coisa é certa: se você ofende outra pessoa com sua “opinião”, faz com que alguém se sinta ofendido, menosprezado, inferiorizado, desconfie, pois isso pode não ser apenas uma opinião. O problema é que nem todos querem refletir sobre isso. Pelo contrário, parecem se orgulhar de emitir seus preconceitos.

Esse indivíduo carregado de preconceitos e intolerâncias também não se permite ao diálogo, que certamente seria importante para desconstruir suas visões limitadas acerca da diferença. Ao contrário disso, esse “ser preconceituoso” foge do diálogo quase como o diabo foge da cruz. Pois “o diálogo é uma prática não violenta. E a violência surge quando o diálogo não entra em cena” (TIBURI, 2017, p. 23).

O ódio parece ser um dos grandes males do momento atual, como Tiburi (2017, p. 30) destaca: “Há algo assustador no ódio contemporâneo. Não se tem vergonha dele, ele está autorizado hoje em dia e não é evitado”. A constante perseguição que os grupos autodenominados conservadores fazem contra tudo que envolva questões relacionadas à diversidade de gênero e às sexualidades, tem cada vez mais ficado visível através de suas ações. Para exemplificar, cito aqui quatro exemplos que tiveram bastante repercussão nos últimos anos.

O primeiro trata-se do projeto lançado pelo governo federal intitulado “Brasil sem Homofobia”, que tinha como objetivo cobrir a lacuna de “políticas públicas de combate à violência e ao preconceito contra a população LGBT” (TREVISAN, 2018, p. 466). Dentro desse programa, estava previsto o projeto Escola Sem Homofobia, feito para capacitar educadores, em nível nacional, para que pudessem abordar as questões de gênero e sexualidade. Porém, o projeto demorou anos para sair do papel por causa das reações negativas que despertava na bancada conservadora. Até que em 2011, com Fernando Haddad, então ministro da Educação, a Escola Sem Homofobia finalmente saiu do papel.

Antes mesmo de o material ficar pronto, alguns trechos foram vazados no Congresso e na mídia. A bancada conservadora iniciou imediatamente uma campanha contra o projeto, que acabou recebendo o nome pejorativo de “kit gay”. Resultado: todo o material que havia sido elaborado em conjunto com a Unesco e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) foi vetado e engavetado para não provocar mais ainda a ira dos conservadores. Esse material só foi ser divulgado para o público em 2015 pela revista Nova Escola<sup>12</sup>.

Em junho de 2015, a Câmara dos Deputados reuniu-se em audiência para discutir o Estatuto da Família. Em outubro do mesmo ano, o projeto foi aprovado na Comissão Especial do Estatuto da Família. Não tenho nada contra existir um estatuto desse tipo, o problema é que essa foi mais uma ação encabeçada por deputados da Bancada da Bíblia que terminou por

---

<sup>12</sup> Link para download do material completo: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>

excluir configurações com integrantes da comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros ao limitar o conceito de família como “núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de união estável”.

Outra das consequências do poder de influência e propagação de ódio da bancada conservadora foi a exclusão das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” do texto da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse fato reflete o quanto esses grupos não se importam com os reais problemas da educação pública brasileira. Pois o sucateamento das escolas, os salários baixos dos professores e todas as outras carências que os espaços de ensino público vêm cada vez mais enfrentando parecem não merecer tanta atenção quanto dão para tudo que envolva questões relacionadas a gênero e sexualidade. Afinal, quantas manifestações por uma educação de qualidade, por salários mais justos para os docentes e melhores condições de trabalho para esses profissionais, temos visto? Ao invés disso, só se têm visto manifestações de teor LGBTfóbico por parte de políticos e líderes religiosos.

Como afirma Thiago Oliva (2014, p. 6), “Políticos e, sobretudo, líderes religiosos, têm se manifestado veementemente no sentido de que os direitos LGBT não devem ser reconhecidos e respeitados”. E continua ao enfatizar que “essas agressões ocorrem, muitas vezes, em pronunciamentos públicos, por meio dos quais políticos e líderes religiosos classificam os integrantes dessas minorias como antinaturais, enfermos, criminosos, imorais e agentes de desestabilização social” (OLIVA, 2014, p. 16). Diante dessa realidade, é possível perceber que o discurso de ódio contra as minorias sexuais, se constitui como uma forma de violência baseada no heterossexismo – que é uma forma de ver as sexualidades de maneira hierarquizada, em que a heterossexualidade é a que ocupa posição de superioridade. Todas essas questões estão amplamente relacionadas ao que se chama de homofobia, que tratarei no próximo item.

### **1.3 Homofobia, presente: conceito e discussão de um preconceito**

Até aqui procurei descrever situações em que o ódio em relação ao outro barrou ou colocou fim em medidas que garantam os direitos dos LGBTs. Essas ações têm relação direta com esse momento em que estamos vivendo no qual odiar o outro, o desconhecido, o diferente



é a maneira mais fácil de encontrar um culpado para tudo que se acredita que está acontecendo de errado na sociedade. Esse ódio pode ter vários nomes como racismo, machismo, intolerância. Mas a forma de ódio que darei enfoque aqui é o que atende pelo nome de homofobia.

Segundo Daniel Borrillo (2015, p. 13), “a homofobia é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens e mulheres”. Esse termo nem sempre existiu, segundo o autor, foi utilizado pela primeira vez em 1971, nos EUA. Para ele, “a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal”.

Enquanto a heterossexualidade é instituída como a única maneira legítima de se vivenciar a sexualidade, quem não segue essa “norma” é visto como sujeito inferior. Uma vez que o preconceito contra homossexuais “se alimenta da mesma lógica que as outras formas de violência e inferiorização: desumanizar o outro e torná-lo inexoravelmente diferente” (BORRILLO, 2015, p. 9). Ao enxergar esse outro como diferente de mim e de forma inferior, eu atribuo a ele um espaço marginalizado na sociedade. Isso quer dizer que tudo bem que ele – o outro, o homossexual – exista, mas longe de mim e minha família.

A homossexualidade ainda é vista como uma forma suja, pecaminosa de viver a sexualidade. Essa visão existe porque impera uma “hierarquia das sexualidades” (REZENDE, 2016, p. 64). Na hierarquia das sexualidades, a heterossexualidade ocupa o lugar de maior importância e destaque por ser considerada com a única manifestação natural da sexualidade, logo, as outras são tratadas como inferiores e não naturais. Contudo, essa hierarquia não pode ser entendida como algo natural, inerente ao ser humano, tratado apenas do ponto de vista biológico. Pelo contrário, como afirma Marcelo Martins Rezende (2016, p.64), “as hierarquias foram sendo construídas ao longo da história e ganharam respaldo das instituições religiosas e científicas, bem como das doutrinas político-econômicas”.

Dentro dessa lógica, o heterossexual não precisava ser nomeado, pois era a normalidade evidente, só passa a ser nomeado no momento em que a homossexualidade passa a existir com esse nome<sup>13</sup>. Daí a dualidade heterossexualidade/homossexualidade “como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos” (LOURO, 2009, p 89). Entretanto, é curioso observar que essa “oposição” depende *uma* da existência da *outra*. Como define Louro (2009, p. 89),

---

<sup>13</sup> Antes do termo homossexual, quem praticava sexo com pessoas do mesmo gênero era chamado de pederasta, sodomita.

(...) esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Ainda que por toda parte se afirme a primazia da heterossexualidade, observamos que, curiosamente, ela se constitui como a sexualidade-referência *depois* da instituição da homossexualidade. Heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela *depende* da homossexualidade para existir.

Como se pode perceber, as sexualidades, ao receberem uma denominação, puderam se opor uma a outra no sentido de que, para ser uma coisa, é preciso primeiro não ser a outra. Assim, cada uma carrega consigo algumas características que foram ao longo do tempo sendo construídas cultural e socialmente. A exemplo disso, se têm os estereótipos que são características consideradas como definidoras de uma sexualidade ou de outra. Como acreditar que um homem gay deverá ser afeminado, enquanto um homem hétero deve exibir a figura de machão. O mesmo vale para as mulheres, as quais, ao serem definidas como lésbicas, supõem-se que tenham atitudes e trejeitos masculinizados, o que é o contrário do que se espera de uma mulher heterossexual, a qual deve esbanjar feminilidade e delicadeza. No entanto, para que alguém incorpore essas regras sexuais e de gênero, é preciso investir na manutenção e vigilância dos indivíduos, como Louro (2009, p. 89) aponta:

Mas a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento contínuo e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma dessas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino - e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu.

Através dessa lógica de manutenção do gênero e da sexualidade, a homofobia aparece como uma represália, uma consequência para quem não segue as regras da heterossexualidade. Dessa forma, o alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade é o que sustenta o processo da *heteronormatividade*, uma lógica baseada na produção e reiteração da norma heterossexual. É daí que surge a *heterossexualidade compulsória*, uma ideia sustentada pela premissa de que todos os seres humanos sejam heterossexuais. A partir disso, os sistemas escolares, médicos, jurídicos e midiáticos são construídos sobre essa visão. Entretanto, para aqueles que não se enquadram a esta visão, cabe-lhes, segundo Louro (2009, p. 90),

(...) na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância ou complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se

contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos.

Diante da passagem citada acima, é preciso um entendimento de que toda e qualquer forma de preconceito, não apenas a homofobia, é resultado de construções histórico-culturais que estão presente nas relações de poder. Essa compreensão é de suma importância para que se possam ver essas formas de discriminação com olhar atento e crítico. Como enfatiza Rezende (2016, p. 63), “quando o indivíduo é apenas um reprodutor da cultura, ele cria possibilidades para o desenvolvimento dos preconceitos, ou seja, o agir sem reflexão gera preconceitos, que são sempre uma possibilidade, são aprendidos ainda quando somos crianças e incorporamos os valores que nos são transmitidos”. Quando se vive em uma cultura homofóbica, como é o caso do Brasil, é preciso buscar entender as formas de manifestação e institucionalização da homofobia, principalmente, no espaço escolar.

Compreender as causas que fazem com que um indivíduo seja homofóbico é uma tarefa nem um pouco fácil. Para tamanha compreensão, é preciso adentrar outras áreas do conhecimento como a psicologia, medicina, linguística, história entre outras para que se possa traçar algum “perfil homofóbico” individual de maneira profunda e segura. Por acreditar que essa é uma tarefa complexa e que requer muita dedicação, não me permito fazer suposições para não cair na teia das “achologias” que são reproduzidas muitas vezes pelo senso comum. Um exemplo é quando se diz que alguém é homofóbico porque, na verdade, é gay enrustido. Não posso concordar com essa afirmativa pelos motivos que acabo de descrever. E também porque isso seria jogar a culpa de quem pratica o preconceito em quem é sua vítima.

O que posso fazer enquanto pesquisadora é tentar compreender como a homofobia é constituída social e culturalmente. Por isso que concordo com o que Borrillo (2015, p. 87) afirma sobre a homofobia ser fruto de “uma organização social que considera a heterossexualidade monogâmica como ideal de plano sexual e afetivo”. E continua: “Se em cada um de nós, existe uma homofóbico enrustido, é porque a homofobia parece ser necessária à constituição da identidade de cada indivíduo. Ela está tão arraigada na educação que, para superá-la, impõe-se um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas”.

Nessa passagem citada, percebo que o autor se refere, de certa maneira, a uma “educação homofóbica”. Isso não quer dizer que temos disciplinas na escola que se encarregam de ensinar-nos a ser homofóbicos. A homofobia, fazendo uma analogia com a descrição de poder de Michel Foucault, está diluída nas relações. Pois, como o próprio Foucault (2014, p. 30) descreve, “(...) que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele

antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade (...)”. Isso me leva a pensar que a homofobia é uma forma de preconceito que pode estar “no ar” ou mesmo entranhada nos discursos de tão sutil que ela se apresenta tantas vezes. Por isso, acredito que, para compreender a homofobia, é preciso também compreender quais são os seus dispositivos que atuam no espaço escolar, já que assim, identificando seus dispositivos, deverá ser mais fácil de traçar estratégias de enfrentar essa intolerância que anda tão generalizada.

Que a homofobia está presente na escola não é novidade alguma. Muitas vezes é na escola que primeiro se sente sobre o corpo esse tipo de discriminação. Como disse Berenice Bento (2011, p. 549), “na escola se aprende que a diferença faz diferença”. Os diferentes são constantemente marcados pelo estigma do preconceito. E acabam carregando marcas para o resto de suas vidas.

Saber que a homofobia está presente na escola não basta. É preciso enxergá-la a fim de combatê-la nesse espaço que deveria ser de acolhida e não de violência. Pensando nisso, Borrillo (2015, p. 109) afirma que “a primeira tarefa pedagógica consistiria em questionar essa ordem heterossexual e enfatizar que a hierarquia de sexualidades é tão detestável quanto a de raças ou de sexos”. Combater esse tipo de discriminação não é tarefa fácil. No entanto, é preciso, como primeiro passo para isso, buscar estimular a “curiosidade crítica” (KAERCHER, 2010, p. 29) para que então se possa questionar o que é “natural” e o que é construído. Já que, ao tomar a heterossexualidade como natural, se atribui a anormalidade das outras possibilidades de sexualidade. Para tanto, “o processo pedagógico deverá começar pela denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sócias que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e a discriminação contra gays e lésbicas” (BORRILLO, 2015, p. 110). E continua:

A educação relativa à luta contra a homofobia consistiria, afinal de contas, em sensibilizar a população heterossexual de maneira que esta deixe de considerar sua sexualidade como incontestável ou seu comportamento como necessariamente compartilhado por todos; ou seja, essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade, sem que esta seja prejudicada ou venha a constituir o objeto de provocação por parte dos homossexuais (p. 113).

Concordo com o autor sobre a importância do papel da educação no combate à homofobia. A escola deve ser um espaço que prima pela diversidade e não que a exclua. Como Kaercher (2010, p. 55) corrobora, “o papel da escola é muito importante para esta construção de cidadania. O professor é elemento fundamental nesse processo de

conscientização”. Com essas palavras, penso que a Geografia Escolar deve ter uma significativa contribuição para uma escola sem homofobia.

Como também afirma Rogério Diniz Junqueira (2009, p. 13), a homofobia na escola precisa ser vista como um problema de todos, não apenas de quem a sofre. Pois “é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia”. Essa dificuldade causada muitas vezes pela negligência ocorre pelo fato de os docentes não saberem lidar com situações desse preconceito.

De forma proposital ou não, a escola acaba por reproduzir certos padrões sociais. Padrões como o da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2016) fazem com que se acredite que todas as pessoas sejam heterossexuais. Essa “crença” faz com que eliminemos de nosso campo de visão que outras identidades sexuais possam existir. Muitas vezes acabamos por nem perceber que estamos reproduzindo e perpetuando preconceitos. Junqueira (2009, p. 15) atenta para:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Essas omissões de que Junqueira trata não podem mais ser permitidas. É urgente que ações combativas à homofobia sejam pensadas e postas em prática. Entretanto, não é o que tem sido feito em se tratando de documentos oficiais da educação, como é o caso mais recente da BNCC como já foi mencionado.

Outra questão que necessita ser superada é a invisibilização de indivíduos que não seguem as normas de gênero e sexualidade no espaço escolar. O fato, de a equipe da escola fazer de conta que não percebe a presença de alunos e alunas homossexuais na escola, é o mesmo que dizer que para a instituição escola, eles não existem. Essa invisibilidade pode se tornar aliada a violência homofóbica. Essa violência restringe seus direitos básicos enquanto cidadãos.

## **2. GEOGRAFIA CIENTÍFICA E GEOGRAFIA ESCOLAR NA ABORDAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Graças à força da gravidade não vivemos flutuando. Estamos quase sempre firmes ao chão. Nossas vivências, portanto, acontecem sobre o espaço. Espaço, objeto mor de estudo da ciência geográfica por ser palco (não de forma passiva) de todas as nossas vivências.

Mas é preciso ter cuidado para não confundir o espaço como um mero suporte ou receptáculo das ações humanas (MOREIRA, 2010). Como já disse Ruy Moreira (2010, p. 64), “o espaço geográfico é um espaço produzido”. E essa produção é feita por seres humanos, que, através de suas relações sociais, vivenciam e transformam o espaço transformando-o em espaço geográfico.

Pensar o espaço é pensar sobre a existência. E mais do que isso, é pensar na possibilidade de diversas formas de existência. Pois o espaço geográfico é o nosso chão. Dessa forma, ao pensar a seu respeito, ao geografiar, é preciso ampliar o olhar, ver além das aparências, enxergar não apenas as vivências que nossos olhos se acostumaram a ver e por isso as consideramos como “normais”, “naturais” ou únicas possíveis. É preciso entender o espaço como um conjunto de relações, como Milton Santos (2012, p. 153) descreve:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções.

Todas essas relações sociais realizadas que Milton Santos aponta e que compõem a sua definição de espaço são feitas por pessoas, e essas pessoas (é sempre bom lembrar) são diferentes entre si. Pessoas e diferenças, a meu ver, deveriam praticamente ser sinônimos, já que cada um possui sua subjetividade particular, o que o torna diferente um do outro. Assim, não deveria ser difícil compreender/aceitar que pessoas possuem uma sexualidade, gênero, raça, classe social, isso só para destacar alguns marcadores que nos distingue uns dos outros, que faz com que sejamos diferentes. Ao considerar essas relações que compõem o espaço, é preciso não fechar os olhos para esses marcadores e dessa forma passar a considerar não

apenas as relações de quem é heterossexual, branco, classe média, homem e cristão. É preciso enxergar os diferentes!

No atual momento em que estamos vivendo, a Geografia precisa assumir um compromisso com essas vivências consideradas inferiores por destoarem do que é considerado como padrão ou normal. Para que isso seja possível, é preciso, como já disse a geógrafa Doreen Massey (2008), começar a pensar o espaço de maneira diferente.

Pensar o espaço de outra maneira. Pensar outras espacialidades que com frequência são esquecidas pelo saber geográfico acadêmico exige sem dúvida um exercício de “pensar fora da caixa” daquilo que é considerado como padrão, como o normal. Pensar a organização do espaço sob a ótica feminina/feminista e não apenas sob a única e já convencional ótica masculina/heterossexual.

Pensar um espaço feminino e não apenas masculino implica sem dúvida uma desconstrução daquilo que sempre compreendemos como a única forma de pensar/ver e nem nos damos conta que poderia existir outra. Pois o espaço não se trata apenas da Terra em que firmamos os pés, trata também das nossas histórias, nossa cultura, nossa vida. Romper com essa hegemonia masculina do discurso da ciência geográfica é romper, como o que Doreen Massey (2008, p. 24) chama de “única narrativa”. Ela aponta que “essa cosmologia de ‘única narrativa’ oblitera as multiplicidades, as heterogeneidades contemporâneas do espaço. Reduz coexistências simultâneas a um lugar na fila da história.”

Repensar o espaço de certa forma é repensar a si mesmo. Não apenas sobre o ponto de vista das únicas alternativas que nos convenceram de que só existe uma única percepção ou verdade e que, portanto, é a maneira certa de ver e pensá-lo. Pelo contrário, é preciso sair dessa “visão congelada” e usar as dúvidas como um machado para quebrar as verdades ditas como únicas!

Pergunto-me constantemente sobre o que aconteceria se víssemos o espaço não apenas como uma mera natureza modificada pela mão de obra masculina. Aliás, a questão já começa aí. Sempre nos foi apresentada a versão masculina do espaço geográfico como se as mulheres não pertencessem ao planeta Terra ou não fizessem nada que o modifique. O que aconteceria se o “homem” que os autores da ciência geográfica escrevem em seus textos fosse substituído por “humanidade”, um termo que, a meu ver, é bem mais abrangente e não dá a entender que o espaço é apenas masculino ou modificado apenas por homens. Imagino como seria uma Geografia em que a mulher também fosse vista como agente transformador, ou melhor, como transformadora do espaço. E, se além de acrescentar a mulher dentro dessa

humanidade, fosse acrescentado também os negros, indígenas, LGBTs. Se o padrão fosse substituído pelo diferente, que Geografia teríamos?

A respeito de toda essa imaginação geográfica que escrevo, Massey (2008, p. 29) mais uma vez, me auxilia ao destacar que

(...) **compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade**, no sentido de pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. **Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço**. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade [Grifos meus].

“Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço” (MASSEY, 2008, p. 29). O espaço é formado por relações sociais, e essas relações sociais (formadoras do espaço) acontecem entre as mais diversas pessoas (que são diferentes umas das outras). É preciso reconhecer, ou até mesmo lembrar sobre a existência da multiplicidade para poder reconhecer a sua espacialidade. Reconhecer todas as espacialidades! Então, onde estão as multiplicidades na ciência geográfica? Onde estão as diversidades na Geografia?

## **2.1 A Revolução será feminista: gênero e sexualidades na Geografia**

Logo que comecei a pesquisar sobre gênero e sexualidades ainda para fazer meu TCC me deparei com a ausência de referências a respeito dessas temáticas na Geografia. Por mais que eu procurasse em revistas e anais de congressos, os textos eram escassos. E mais escassos ainda quando se tratava da Geografia Escolar. Num primeiro momento, isso foi um tanto assustador. Mas usei essas ausências como um incentivo para continuar a pesquisar sobre tais assuntos.

Quando uma temática aparece pouco ou quase não aparece nas pesquisas e publicações dos mais variados canais de divulgação científica, é preciso inverter a ordem e procurar as razões dessas ausências. As invisibilidades e silêncios podem ter muito a dizer. E, nesse caso, as invisibilidades de gênero e sexualidades na Geografia têm muito a ver com algumas razões que busco investigar nesse subcapítulo.

A heterossexualidade compulsória não deixa de afetar a ciência geográfica, uma vez que esta acaba negando em seus estudos as espacialidades de outras sexualidades e



priorizando o enfoque da análise espacial apenas sobre o ponto de vista heterossexual, branco, classe média e cristão. Essa prerrogativa faz com que a Geografia que conhecemos seja apenas a que é feita sob um único ponto de vista. O problema é que esse ponto de vista não contempla todas as vivências e privilegia apenas um grupo já bastante privilegiado pela sociedade patriarcal em que vivemos. Entretanto, como aponta Joseli Maria Silva (2014b, p. 98), “não se pode esquecer que esta mesma sociedade também está ordenada a partir de uma lógica de gênero que hierarquiza e divide a sociedade entre universos masculino e feminino. Portanto, gênero tem sim muito a ver com a Geografia!”

Embora o pensamento feminista tenha afetado diversas áreas, sobretudo das ciências humanas, a Geografia brasileira não sofreu essa influência de maneira tão profunda quanto outras ciências como a História, Antropologia e a Sociologia, por exemplo. A ciência geográfica pouco se sensibilizou com as questões de gênero e sexualidades. Entretanto, alguns poucos trabalhos relacionados a essas temáticas foram desenvolvidos como o de Ester Rosa Rossini, considerada uma precursora ao trabalhar com a temática do gênero na Geografia na década de 1980 (SILVA; ORNAT, 2016). Rossini inseriu as questões de gênero da Geografia através da categoria trabalho ao estudar as vivências das mulheres trabalhadoras no campo.

De lá para cá a evolução de pesquisas relacionadas a gênero e sexualidades dentro da Geografia vem aumentando, mesmo que de maneira um tanto tímida. Como eu já mencionei, para entender essas ausências, é preciso ouvir os silêncios que, neste caso, são gritantes. Joseli Maria Silva (2009, p. 14) afirma que “a historiografia da geografia brasileira evidencia as ausências e silêncios desses grupos no discurso científico”. Conforme a autora, as ausências e silêncios dos discursos científicos de modo geral são evidentes. Mas evidentes para quem? Essa é uma boa questão, pois eu, no meu lugar de fala, de mulher, lésbica, branca e pesquisadora, sinto que há ausências importantes dentro do discurso da ciência geográfica, que fazem com que eu não sinta a minha espacialidade representada. No entanto, preciso entender que o que é uma ausência para mim, pode não ser uma ausência para quem é homem, heterossexual, ou seja, o modelo universal que serve de exemplo para uma dita “ciência neutra”. Portanto, a neutralidade é uma fantasia. Ela simplesmente não existe porque, ao eleger um “modelo universal”, já foi feita uma escolha, um lado já foi tomado. Como aponta Silva (2009, p. 14),

a invenção do “homem universal” como representante legítimo da humanidade, produtor de espaços e modelador de paisagens, apaga e secundariza a importância de categorias sociais altamente hierarquizantes. Cria a falsa impressão de que a cor da pele, as formas corporais e as orientações sexuais não estão profundamente

imbricadas com as diferenças espaciais, econômicas e de classes. Desconsiderar essas diferenças, que hierarquiza pessoas e grupos, torna invisível uma série de lutas e injustiças sociais.

De acordo com a autora, ao usar esse “homem universal” como representante para toda a sociedade, é o mesmo que excluir metade da humanidade. Pois, se o modelo é o homem, onde ficam as mulheres, as/os trans? E se a heterossexualidade é a única forma de sexualidade considerada, os que possuem uma sexualidade divergente também ficam de fora? A importância de se perceber isso se dá pela responsabilidade de não corroborar com essas exclusões e silenciamentos tão presentes na Geografia.

Como ciência humana que é, ela tem a obrigação de, mesmo que tardiamente, dar visibilidade a grupos que historicamente foram e são invisibilizados social e cientificamente. Não se pode mais fazer de conta que aquelas pessoas que não seguem a norma heterossexual, masculina, branca, classe média e cristã não existam. Elas existem sim. E mais do que existirem, merecem ser representadas em pesquisas acadêmicas e materiais didáticos que precisam cada vez mais com urgência dar voz as suas pluralidades existentes, ao invés de apenas contemplar os que se valem de uma “normalidade” imposta para se firmar como regra. Não se pode mais tratar apenas de quem é visto como o dominador nas relações de poder.

Invisibilizar os que fogem a dita “norma” é uma injustiça social. E meu compromisso como professora de Geografia é não compactuar com essas injustiças. Por isso, não posso corroborar com normas hegemônicas há muito estabelecidas e que estão entranhadas nos pilares sociais. Essas hierarquias que se vê por todos os lados estão também presentes no fazer e no saber científico. Uma vez que as vivências e espacialidades de lésbicas, gays, travestis são muitas vezes configuradas como temas não relevantes na ciência geográfica que ainda insiste em tratar a população por números ao invés de pessoas que possuem identidades diferentes.

As espacialidades dessas pessoas ditas como “fora do padrão”, mais especificamente dos e das LGBTQs, não são tidas como objetos de estudo, pois não são vistas como temas “da geografia”. A heteronormatividade acaba definindo quais grupos merecem ter suas espacialidades estudadas ou não.

Como aponta Silva (2009, p. 25), “as ausências e os silêncios de determinados grupos sociais são resultantes de embates desenvolvidos na comunidade científica, que criam hierarquias e dependências, ratificando o poder de grupos hegemônicos e, conseqüentemente, de suas próprias teorias científicas”. Isso deixa claro que certas pesquisas sobre certos grupos de pessoas não são realizadas por simples acaso ou falta de interesse de algum/a

pesquisador/a. O que acontece é que a academia, essa entidade superior que nos dita tantas regras e modos de saber fazer, vive de uma certa vaidade. E é justamente essa vaidade que faz com que os acadêmicos se dirijam ou não para determinados temas de pesquisa.

Além disso, a Geografia sempre considerou a sociedade como um conjunto de neutro, assexuado e homogêneo (REIS, 2015) sem se preocupar em levar em consideração as diferenças que existem entre os sujeitos. Mas isso não é algo natural, ou que sempre foi assim e ponto final. Na verdade, tudo que hoje é tido como natural, é resultado do processo de uma construção histórica e cultural. Portanto, é possível compreender o discurso científico como também uma construção social, já que as ausências e silêncios são resultados de hierarquias, sejam elas de gênero, de sexualidade, de raça. Assim, como afirma Silva (2009, p. 26), “A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não-brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante.” E continua:

A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades.

Um exemplo disso é o fato de termos tão poucas referências de geógrafas na academia. A maioria dos autores são masculinos. E, mesmo as mulheres que se dedicam a pesquisa, usam como referencial teórico autores com a sua visão masculina do espaço, como aponta Silva (2009, p. 29).

As mulheres, para praticar a geografia, devem assumir as referências masculinas de ciência, uma vez que o lugar central da enunciação do discurso geográfico é, como visto, o homem branco, burguês e heterossexual, e esta posição permite a hegemonia de suas concepções sobre o gênero, a raça e a sexualidade.

Diante dessa realidade, a Geografia Feminista surge com uma fissura nesse meio heteronormativo, em que a “realidade é contestada e transformada” (SILVA, 2009, p. 15). É graças a ela que outras espacialidades, como escreve Doreen Massey (2008), e não apenas uma única narrativa, têm sido estudadas. Através dela, as mulheres têm saído do papel de agentes passivas ou inexistentes para agente que possuem sim uma espacialidade e, portanto, também produtoras do espaço.

A Geografia Feminista serve, antes de mais nada, para questionar. Questionar as ausências, os silêncios, as invisibilidades, as opressões. E ela já tem feito diferença, mesmo que de forma tímida ainda, ao dar visibilidade aos que sempre foram renegados pela análise espacial. Mulheres, negros, LGBTs, as consideradas minorias, são tratadas como inexistentes, não-espaciais, como se vivessem flutuando. Foi a partir dela também que as sexualidades, e não apenas a heterossexualidade, passaram a ser vistas como existentes.

A Geografia Escolar comprometida com a formação de cidadãos que saibam respeitar os direitos humanos e conviver com as diferenças precisa incorporar as relações de gênero e sexualidades em sua análise espacial. Todas as vivências são espaciais e, portanto, não se pode esquecer que,

(...) todas as experiências vividas pelas pessoas possuem uma dimensão espacial e as pessoas experienciam o mundo com seus corpos e seus corpos estão organizados socialmente pelo gênero, podemos afirmar que compreender as formas como homens e mulheres experienciam a vida e, por consequência, o espaço, é com toda certeza profundamente geográfico (SILVA, 2014b, p.98).

Diante da afirmação da autora, não há como dizer que estudar gênero não é da Geografia. As vivências, dentre elas, a vivência do espaço escolar carrega marcadores definidos pelo gênero e pela sexualidade que deixa marcas nas pessoas, principalmente, naquelas que sofrem algum tipo de discriminação em relação a sua orientação sexual ou identidade de gênero.

## **2.2 Menino veste azul e menina veste rosa?**

Escolhi como título desse tópico uma das polêmicas frases proferidas pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves. Essa frase, no contexto atual brasileiro, merece muita atenção. Talvez até possa ser considerada inofensiva por muitos, mas ela é bem mais complexa do que se pensa. Não diz respeito apenas sobre a cor da roupa que um menino ou uma menina devem vestir. Ela caracteriza a verdadeira ideologia de gênero prática por pessoas como a ministra, que fazem de tudo para manter os padrões de gênero que consideram como natural.

Essa frase reflete uma cultura em que papéis de gênero precisam ser definidos e vigiados antes mesmo do nascimento até a morte. Ser homem ou ser mulher, na sociedade ocidental, implica em seguir diversas normas que são passadas a nós como algo natural,

quando na verdade trata-se de construções sociais estabelecidas ao longo do tempo e que implicam em uma série de questões que tentarei descrever aqui ao abordar o conceito de gênero.

As palavras gênero e sexualidade têm sido alvo de constantes ataques por grupos conservadores que acabam deturpando o verdadeiro sentido dessas palavras. Mas a real situação dessas palavras vai além disso. Nesse momento, são palavras que têm tido uma conotação ameaçadora. É como se a simples menção a elas fosse causar algum tipo de desastre na estrutura social. São palavras temidas! E, para compreender as razões disso, é preciso investigar a nossa relação com a sexualidade e com os papéis de gênero. Um assunto que até hoje, em pleno século XXI, é visto como tabu, ou algo que não se deve discutir.

Antes de adentrar na construção da sexualidade e dos padrões de gênero na nossa sociedade, quero chamar a atenção para o fato de esses temas estarem em ampla evidência no momento atual e as possíveis implicações que isso pode trazer.

Sexualidade e gênero nunca foram tão falados como agora. Diariamente, em noticiários da TV, nos jornais, nas redes sociais na *internet* (principalmente elas) e até mesmo em conversas informais. Essas palavras aparecem o tempo todo. Em artigo escrito em setembro de 2017, a jornalista e escritora Eliane Brum já alertava para a possibilidade de determinados grupos conquistarem “adeptos manipulando o medo e o ódio” (BRUM, 2017). Segundo a autora, o uso de temas ligados “à moral e aos bons costumes” como moeda de barganha não é nenhuma novidade aqui no Brasil. Como aponta Brum (2017), “o corpo de mulheres e de gays, lésbicas, travestis e transexuais tornou-se uma das principais moedas de barganha eleitoral.” Isso acontece porque essas ideias se comunicam com uma população bastante insegura por causa de problemas como a crise econômica, a precariedade dos serviços públicos de saúde e de educação. O que acaba gerando um sentimento de medo que tem sido captado por grupos que oferecem um monstro para essas pessoas como o causador de todos os males da sociedade. E dentre esses monstros, os LGBTs têm sido o mais visível (e perseguido) dentro dessa lógica de medo e ódio.

Diante dessa realidade, tem me chamado a atenção a confusão que existe quando se trata de questões relacionadas a gênero e sexualidades. A meu ver, a confusão se dá principalmente com o significado dessas palavras e os sentidos que têm sido atribuídos a elas. Ao mesmo tempo em que são amplamente faladas, têm seus significados distorcidos de maneira que pareçam grandes problemas que precisam ser solucionados. E já que há uma grande crise no sentido das palavras e dos termos, nada melhor do que procurar compreendê-

los em suas origens. Foi com essa intenção que fui buscar em textos clássicos, mas sempre atuais, como de Joan Scott, Judith Butler, Linda Nicholson, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault a melhor compreensão do que de fato essas duas palavras representam nas nossas vidas e na sociedade como um todo.

Em seu texto clássico *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, a pensadora feminista Joan Scott (1995) aponta importância que se tem ao dar significado a uma palavra. E mais do que isso, da construção histórica que está por traz de cada palavra. No caso da palavra gênero, o sentido mais próximo do qual lhe atribuímos hoje, teve sua aparição inicial em meio as feministas estadunidenses que, segundo a própria autora, “(...) queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p.72).

Para compreender as concepções de gênero que temos hoje, antes de desconstruí-las, é preciso revisitar o passado e entender o cerne de toda a bagagem de conceitos e significados que o conceito de gênero carrega. Inicialmente, a percepção que se tinha era a de que a mulher não passava de um corpo masculino incompleto. Essa concepção serviu bastante para a construção da ideia de superioridade masculina. E só começou a ser questionada durante o século XVIII com a substituição da ideia de mulher como um homem incompleto para mulher como um corpo diferente do homem, conforme aponta Linda Nicholson (2000, p. 21).

Em suma, durante o século XVIII, aconteceu a substituição de uma compreensão da mulher como versão inferior ao homem num eixo de infinitas gradações por uma na qual a relação entre mulheres e homens era percebida em termos mais binário, e na qual o corpo era pensado como fonte desse binarismo. A consequência é nossa ideia de “identidade sexual” – um eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado.

Se por um lado a questão da mulher ser vista como um corpo masculino incompleto estava fadada a acabar, a ideia de diferença entre o binário masculino e feminino começava a se desenhar de maneira a chegar até os dias hoje, definindo assim, padrões de masculinidade e feminilidades rígidos a serem seguidos.

Com isso, começa-se a pensar a respeito das diferenças que existem entre um homem e uma mulher, diferenças estas que foram e ainda são encaradas através da ótica biológica como única marcadora das diferenças entre os gêneros. Entretanto, começou-se a questionar se o gênero de uma pessoa é de fato totalmente definido única e exclusivamente através da sua genitália.

Para Joan Scott (1995, p. 85), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” Mais do que ser definido pela anatomia do corpo, o gênero carrega consigo as consequências dessa diferença entre os sexos. Como afirma Torrão Filho (2005, p. 136), “o gênero se preocupa com a consolidação de um discurso que constrói uma identidade do feminino e do masculino que encarcera homens e mulheres em seus limites, aos quais a história deve libertar.” Assim, ao definir se um bebê, ainda na barriga da sua mãe, o discurso de seu gênero já começa a ser construído. Se for menina, a decoração do quarto será rosa, seus brinquedos serão bonecas e espera-se que seja delicada, quieta, uma princesinha. Mas se for menino, o discurso é outro. A decoração de seu quarto será da cor azul. Seus brinquedos serão carrinhos, e nada de ser delicado, precisa ser durão, do tipo que não demonstra sentimentos.

Essas diferenças básicas já começam a moldar o tipo de comportamento que a criança deverá ter em função do seu gênero. E se ela não seguir o que é indicado para o seu gênero, a vigilância constante de pais, familiares, instituição escolar, religiosa farão a sua parte ao alertar a família de que a criança não está seguindo “o código de condutas que regula a masculinidade aceita e reconhecida” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 142). Ainda, segundo o autor, “esta visão binária do mundo e das relações de gênero identifica o masculino e o feminino com termos opostos, ainda que complementares: eles podem conviver um com o outro, mas nunca um no outro” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 144).

Existe uma barreira entre a masculinidade e a feminilidade que não deve ser ultrapassada. Para que isso aconteça, “aprendemos” um gênero, masculino ou feminino, de acordo com as formas que a sociedade em que vivemos os representa. Essas representações nos cercam o tempo todo. Dentro de casa temos o exemplo de nossa família, temos exemplo das telenovelas, nos desenhos animados, nas revistas, nas *internet*, nos brinquedos, pois não se pode esquecer de que há brinquedos de meninos e de meninas, nunca de crianças. Não importa aonde, sempre terá algo nos lembrando do que é ser mulher ou do que é ser homem na sociedade em que estamos inseridos.

Ainda há outro elemento que gera certa confusão de sentidos, talvez por ser um termo que surgiu dentro do feminismo, gênero é amplamente associado às mulheres. No entanto, gênero não trata apenas das mulheres, mas ele propõe que, ao se pensar sobre as mulheres (coisa que antes não esse fazia), o próprio ato de pensar a sociedade terá outra ótica.

Assim, além de se fazer uma análise levando em conta classe e raça, o gênero também se tornou uma “categoria de análise útil”. Como ela mesma define (SCOTT, 1995, p. 75):

(...) o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Portanto, o gênero se constitui através e durante as relações sociais. Pois, assim como “aprende-se” a ser mulher através de tantos exemplos diretos e indiretos que nos cercam o tempo todo, também se aprende a ser mulher nas nossas relações cotidianas. Relações essas que são marcadas pelo poder, já que, desde muito cedo, aprendemos que ser mulher é sofrer influência da dominação masculina. Embora as conquistas dos movimentos feministas tenham sido até certo ponto expressivas, ainda ser pertencente ao gênero feminino traz implicações frente às relações sociais que se tem.

Outra importante pensadora do conceito de gênero é a filósofa Judith Butler. Em um dos seus trabalhos mais famosos *Problemas de Gênero* (2016, p. 26), ela afirma que o “gênero é culturalmente construído”. Dessa forma, ela parte para a ideia de que “a construção de homens” não pode se aplicar exclusivamente a corpos masculinos ou que “o termo mulheres interprete somente corpos femininos”. Por esta razão, não se pode pressupor que existam apenas duas representações de gênero: masculino e feminino. A própria Butler (2016, p. 26) esclarece que

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino.

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.

A nossa ideia de construção do gênero passa pela sexualidade, ou melhor, pela heterossexualidade que, como a autora destaca, “A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo



masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas de desejo heterossexual” (BUTLER, 2016, p. 53). É como se existisse uma condição em que uma coisa está relacionada à outra, ou seja, a heterossexualidade e a forma binária de gênero dependem e complementam uma a outra. Essa ideia de complementaridade também está situada no pensamento de Butler, é o que ela denomina como “gêneros inteligíveis”, ou seja, “instruem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (2016, p. 42).

Um das questões mais importantes que Judith Butler trouxe para a discussão do conceito de gênero foi a da “performatividade”. Para ela, como o gênero não é algo “natural” e sim uma construção social, não existe um *a priori*, pois, para ser representado, requer formas performativas que lhe garantam que se trata de um gênero feminino ou masculino.

Como performance, a autora entende as construções sociais que “montam” um corpo como de homem ou de mulher. Essas construções se fazem através de vestimentas, de linguagem, de gestos e posturas. Nas palavras de Butler (2016, p. 69), “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Ou seja, é a performance de gênero que faz com que um corpo seja visto e entendido como masculino e feminino no contexto social.

Outro aspecto importante é a questão de se pensar que existe uma única forma de masculinidade ou de feminilidade, a autora endossa que “esse recurso a uma feminilidade original ou genuína é um ideal nostálgico e provinciano que rejeita a demanda contemporânea de formular uma abordagem de gênero como uma construção cultural complexa” (BUTLER, 2016, p. 73). Além de aceitar que o gênero é construído, é preciso aceitar que essas construções são de determinados momentos e por isso podem variar de acordo com o tempo e o espaço em que se inserem.

É preciso compreender que existem diferentes masculinidades e feminilidades e, ao engessar um único modelo de “ser homem” e de “ser mulher”, faz com que exista uma pressão social para que todos se adequem aos modelos impostos e quem não se adequa é excluído por não seguir o padrão. O desafio que nos é posto atualmente é o de desconstruir essa fixidez de única possibilidade tanto de gênero quanto de sexualidade.

### 2.3 Só se pensa nisso: a construção da sexualidade

Pensar a sexualidade como algo que não é totalmente natural, próprio da natureza humana e seus instintos é uma grande dificuldade. Pensá-la como algo que é também construído, gera muita polêmica. Mas, sem dúvida, é preciso pensar a sexualidade de outra forma, longe dos tabus e receios que nos ensinaram a ter. Afinal, se a sexualidade é algo tão importante para nós humanos, por que falar dela envolve tantos pudores e desconfortos como se isso acarretaria alguma desordem natural?

Como quase tudo o que discuti até aqui em termos de preconceito e gênero, a sexualidade, ou melhor, a forma como a encaramos também foi construída através de um longo processo histórico-cultural. E, para compreender as suas origens, é necessário voltar até as raízes dessa construção.

O sexo quase sempre foi visto como um instinto natural que precisa ser domesticado, civilizados, e é daí que surgem as "leis" da normalidade e da moralidade. Dentro dessas leis, está a máxima que é a heterossexualidade monogâmica. Mas a sexualidade nem sempre foi presa e regulada dentro da vida privada. Sua regulação coincide com o surgimento da burguesia e a noção de propriedade privada que seria transmitida através de heranças de pai para filho, como é explicada por Friedrich Engels (2017) no livro *A origem da Família, da propriedade privada de do Estado*. Para assegurar que se soubesse a paternidade das crianças, institui-se o casamento monogâmico e as restrições principalmente acerca da sexualidade das mulheres, as quais só é permitido ter relações sexuais com o marido. É então que “o casal legítimo e procriador, dita a lei” (FOUCAULT, 2015, p. 9). Portanto, o único lugar em que a sexualidade é reconhecida é dentro do quarto do casal. E é dessa ideia que vem a heterossexualidade compulsória, ou seja, pensar que a única forma de sexualidade é a heterossexual e, portanto, todos deverão viver sua sexualidade dentro dessa barreira.

Entretanto, o filósofo Michel Foucault argumenta que o desejo sexual não é algo biológico, natural como se pensa, mas também fruto de construções histórico-sociais ao longo dos tempos. Mas isso, como aponta Gayle Rubin (1993, p. 12), “não significa que as capacidades biológicas não são pré-requisitos para a sexualidade humana. Significa que a sexualidade humana não é apenas compreensível em termos puramente biológicos”. Portanto, não se pode considerar até mesmo a heterossexualidade como algo inerente a natureza

humana, uma vez que, segundo Rubin (1993, p. 13), “nunca encontramos um corpo não mediado por significados conferidos pela cultura.” E continua:

(...) a sexualidade é inacessível à análise política enquanto for concebida primariamente como um fenômeno biológico ou um aspecto da psicologia individual. A sexualidade é tão produto da atividade humana como são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, formas de trabalho, tipos de entretenimento, processos de produção e modos de opressão. Uma vez que o sexo for entendido nos termos da análise social e entendimento histórico, uma política do sexo mais realista se torna possível. Uma pessoa pode não pensar as políticas sexuais nos termos dos fenômenos como populações, vizinhanças, padrões de ajustamento, migração, conflito urbano, epidemiologia, e tecnologia política. Estas são categorias de pensamento mais frutíferas do que aquelas mais tradicionais como pecado, doença, neurose, patologia, decadência, poluição, ou a ascensão e queda dos impérios (RUBIN, 1993, p. 13).

É curioso pensar que mesmo a heterossexualidade precisa de certas barreiras ao ser vivenciada, pois ela é permitida apenas para fins de procriação. A sexualidade é sempre pensada como algo que é sujo, pecaminoso. Por isso é preciso pensá-la de uma forma diferente. Encará-la como algo que, mesmo sendo também construído, é parte do ser humano e, dessa forma, não precisa ser tão cercada de mitos, tabus e estigmas como é. A sexualidade, dentro das sociedades ocidentais, tem sido encarada como algo punitivo, perigoso, destrutivo que deve ser sujeitado ao controle das instituições. Dentro dessa visão, o sexo só é considerado como algo “bom” se for estritamente para fins de reprodução dentro do casamento.

Por mais polêmica que gere ao se falar sobre, a ideia de sexualidade que temos precisa ser desconstruída para que possa ser melhor compreendida. O professor de Sociologia Jeffrey Weeks, conhecido por trabalhar com questões relacionadas à sexualidade desde a década de 1970, destaca que as sociedades modernas vêm atribuindo, cada vez mais, significado e importância ao corpo e a sexualidade.

Uma das causas para esse aumento de interesse, como destaca o próprio autor, é provavelmente a explosão da AIDS que fez com que se pensasse a sexualidade como nunca antes havia sido. Essa “síndrome gay”, como era chamada pejorativamente, estava nos comentários das pessoas, Weeks (2001, p. 37) destaca como “a vingança da natureza contra aqueles que transgridem seus limites”. Os limites, para o autor, obviamente são os relacionados aos da sexualidade. Já que uma síndrome que estava ligada ao sexo, era vista como uma espécie de castigo contra aqueles que tinham transgredido as leis da natureza, neste caso, da natureza heterossexual.

Como sabemos hoje, embora alguns ainda insistam em atribuir a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS) apenas aos homossexuais, principalmente aos homossexuais masculinos, ela afeta tanto homossexuais quanto heterossexuais, homens e mulheres, velhos e jovens. Ou seja, contraí-la é um mero acaso, pois ela não escolhe alguém com características específicas.

No entanto, apesar de tantos comentários preconceituosos que surgiram junto com a AIDS, ela serviu para ampliar as discussões em torno da sexualidade. Começava, então, a se pensar o que define a nossa sexualidade, se ela é algo estritamente de caráter biológico, ou se é um fenômeno social e histórico (WEEKS, 2001).

Para ele, a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um “construto histórico”. Uma vez que, diante de tanto interesse em compreendê-la, fica claro que se trata de uma preocupação que, além de pessoal, é uma questão crítica e política. Essa afirmação de Weeks provoca abalos em uma das estruturas mais fortes que os seres humanos têm: a de que a sexualidade é algo estritamente natural, biológico. Assim, ela era vista como “uma energia vulcânica, engolfando o corpo”, pois se tratava de “um elemento essencial na feitura corporal de uma pessoa”, ou seja, “o determinante de nossas personalidades e identidades” (WEEKS, 2001, p. 38).

Vista como algo natural, a linguagem da sexualidade parece ser predominantemente masculina. Jeffrey atribui isso ao fato de nossa “consciência social”, cujo modelo dominante de sexualidade é o masculino. É por essa razão que, na linguagem da sexualidade, a mulher quase sempre é vista como objeto de desejo e não como sujeito que pode desejar. Dessa forma, ela acaba tendo muitas vezes a sua sexualidade negada. Em contrapartida, seus corpos são altamente sexualizados a “espera” de homens que a despertem para uma vida sexual. Essa ideia é derivada historicamente do fato de a sexualidade feminina ter sido definida em torno da sexualidade masculina (WEEKS, 2001).

Essa afirmação de a sexualidade feminina sofrer com a dominação da masculina, endossa o fato de que nossa sexualidade é modelada por relações de poder. Como Weeks mesmo diz, “Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (2001, p. 42).

Entretanto, não são apenas as relações entre homens e mulheres que marcam nossa sexualidade. A Igreja e o Estado tiveram papel importante na sua vigilância e controle. Porém

como, mais uma vez, Joffrey Weeks (2001, p. 42) destaca que “Podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais.”

E segue ao enfatizar que “os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e ‘naturais’, têm sido frequentemente forjados nesse complexo processo de definição auto-definição, tornando a moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna” (2001, p. 42).

É através do disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 2014) que irá se ter o regulamento e controle da vida sexual dos indivíduos. Dessa forma, a sexualidade como afirma Weeks (2001, p. 45), “não pode agir como uma resistência ao poder porque está demasiadamente envolvida nos modos pelos quais o poder atua na sociedade moderna”. Sexualidade e poder estão amplamente ligados através de processos de regulação que se subdividem entre a questão da classe, do gênero e da raça. O que faz com que “a análise das relações de poder em torno da classe, do gênero e da raça demonstra a complexidade das forças que modelam as atitudes e o comportamento sexual” (WEEKS, 2001, p. 61).

Essas relações destacadas pelo autor fazem com que seja preciso compreender as identidades sexuais diferenciadas. Heterossexualidade e homossexualidade são denominações relativamente novas se comparadas com a história da sexualidade. A definição de heterossexualidade deu-se em torno de definir e restringir a prática da homossexualidade com a forma de sexualidade não natural, portanto anormal. De acordo com Jeffrey Weeks (2001, p. 61), “Os dois termos foram cunhados, ao que parece, pela mesma pessoa, Karl Kertbeny, um escritos austro-húngaro, e foram usados pela primeira vez publicamente, por ele, em 1869”. Antes da “criação” desses termos, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo era chamada de sodomia.

Além de nomear um tipo de prática sexual, o termo homossexualidade passou a ser usado também para denominar “a marca de um tipo distintivo de pessoa”. A partir disso, na mão de sexólogos, o termo passou a ser “uma descrição médico-moral”, ao passo que a heterossexualidade, deixada de lado, foi tomada como uma referência de naturalidade a ser seguida por todos.

Essas primeiras diferenciações entre os dois termos permitiram que, em nossa cultura, a prática heterossexual fosse vista como privilegiada enquanto a homossexual fosse

cada vez mais marginalizada. Esse processo de diferenciação entre as duas formas de prática sexual permitiu que se definisse o que constitui a anormalidade.

A questão da anormalidade, conforme Michael Foucault, sempre esteve relacionada à sexualidade. Nas palavras do próprio autor (2001, p. 211),

(...) esse campo da anomalia vai se encontrar desde bem cedo, quase que de saída, atravessado pelo problema da sexualidade. E isso de suas maneiras. De um lado, porque esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema ou, em todo caso, a identificação dos fenômenos da herança e da degeneração. Nessa medida, qualquer análise médica e psiquiátrica das funções de reprodução vai ser implicada nos métodos de análise da anomalia. Em segundo lugar, no interior do domínio constituído por essa anomalia, vão ser identificados, é evidente, os distúrbios característicos da anomalia sexual(...)

Essa definição de anomalia ligada desde cedo à sexualidade serviu de base para a institucionalização da homossexualidade como uma regra. Deixada de lado muitas vezes por pesquisadores enquanto a homossexualidade passou a ser cada vez mais estudada nas últimas décadas. Ao contrário do que se pensa, compreender a homossexualidade é também compreender a heterossexualidade e a sexualidade como um todo.

Diante de todas as pesquisas que buscavam e ainda buscam explicações para a homossexualidade, a ideia que sempre imperou foi a de que é uma perversidade sexual, uma coisa errada. Por isso que se assumir homossexual requer muita coragem, pois toda identidade sexual é também política. Sendo assim, quando alguém que é homossexual, diz “eu sou gay” ou “eu sou lésbica” é uma maneira de resistência a um modelo de sexualidade que ainda é tido como referência, como natural.

Outro ponto importante a respeito da sexualidade que, acredito que mereça ser destacado aqui nesta pesquisa, é a construção social que esta possui. Richard Parker (2001, p. 128) argumenta que “a sexualidade é construída de forma diferente através das culturas e do tempo”. Da mesma forma que eu falava a respeito da identidade de gênero ser tida como um modelo a ser seguido e variar de acordo com o tempo, isso também vai acontecer com a sexualidade por causa da influência que ela sofre do tempo, da cultura e do espaço em que está inserida. Portanto, uma sexualidade universal não seria possível. Então, “a partir dessa perspectiva, a experiência subjetiva da vida sexual é compreendida, literalmente, como um produto dos símbolos e significados intersubjetivos associados com a sexualidade, em diferentes espaços sociais e culturais” (PARKER, 2001, p. 132).

Isso leva a crer que é mais importante compreender a sexualidade no seu contexto social do que no contexto individual, uma vez que ela envolve negociações que são muitas vezes complexas entre diferentes sujeitos. Dessa maneira, Parker (2001, p. 133) enfatiza que “categorias tão diversas como homossexualidade, prostituição, e mesmo masculinidade e feminilidade podem estar completamente ausentes ou, no mínimo, estruturadas muito diferentemente, em muitas sociedades e culturas”. E continua: “É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam” (PARKER, 2001, p. 135). Com isso, é importante destacar, para que não haja confusão, que “não há uma relação necessária ou intrínseca entre comportamentos sexuais e identidades sexuais”. Portanto, a identidade sexual, seja ela homossexual, heterossexual ou bissexual é diferente do tipo de comportamento sexual que se tem.

A diversidade sexual, ou seja, as sexualidades não heterossexuais, pois tudo o que se refere à diversidade parece necessariamente ser o que foi excluído da norma heterossexual, não é vista com bons olhos por parcelas mais conservadoras da sociedade. E, se a heterossexualidade é tida como fora dessa aba da diversidade, é porque ela é entendida como a única que é considerada como normal, natural. Basta pensar em quantos estudos que tentam explicar a heterossexualidade existem? Quantas pessoas quando percebem que sentem atração pelo sexo oposto precisam assumir esse fato para as suas famílias? Quantos heterossexuais sofreram ou sofrem algum tipo de agressão por simplesmente serem heterossexuais? Pois é, essas são boas perguntas para refletir a sexualidade e as relações sociais e espaciais.

#### **2.4 Gênero e sexualidades: presenças e ausências no espaço escolar**

Por mais que seja difícil de aceitar, gênero e sexualidade estão na escola. SIM, eles estão lá dentro. Na verdade, sempre estiveram! Fazem parte do cotidiano de qualquer escola, de qualquer turma, de qualquer aluno ou aluna. Esses temas que andam sendo tão falados, hoje mais parecem dois monstros que precisam ser caçados, aprisionados e eliminados. E de preferência que ninguém saiba disso. São questões que parecem que, se não forem eliminadas dentro das escolas, causarão a desordem total nas normas estabelecidas da sociedade.

Gênero e sexualidade viraram um campo de disputa em que todos têm algo a falar sobre. Mais do que isso, querem falar a sua opinião, que, às vezes, é mais configurada como um preconceito do que como opinião. Mesmo assim, as pessoas querem falar, principalmente, se for para falar de forma negativa. Se o assunto onde quer que seja discutido, como diz o ditado popular, já dá “pano para manga”, imagina quando a discussão envolve o espaço escolar, um espaço de disputa entre pais, professores, governantes e outras instâncias da sociedade. E só de pensarem na possibilidade de essas questões estarem dentro da escola, o alvoroço já é grande. E, quando se percebe que na verdade elas já estão lá dentro, aí o alvoroço é maior ainda.

Gênero e sexualidade parecem ser um monstro que está dentro do armário, mas que todos fingem que não há nada lá dentro. Querendo ou não, as diversidades de modo geral estão dentro da escola. Como já disse Louro (2014, p. 61), “Diferenças, distinções, desigualdades.... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. Todas elas estão lá dentro, são elas (as diferenças e diversidades) que compõem as salas de aulas, os corredores, o pátio, os banheiros então nem precisa falar, já que a demarcação do gênero está explícita nas portas. Quem forma a escola são as diversidades e diferenças, por mais que se queira que haja um padrão. E quando se dão conta disso, as pessoas “entram em pânico”, ainda mais quando essas diversidades atendem pelo nome de identidade de gênero e orientação sexual.

Para muitos ainda é um mito (ou tabu) que as crianças tenham uma sexualidade. Ainda é constante o pensamento de que as crianças sejam seres assexuados. Assim, quando se deparam com a possibilidade de a escola abordar tais questões, algumas famílias agem como se essa instituição fossem incentivar as crianças a praticarem sexo, a serem homossexuais e há até quem acredite que possam influenciá-las a “trocar de gênero”. Infelizmente pensamentos como esses não têm sido raros. Pelo contrário, como já mencionei, servem até de discursos de campanha eleitoral, como a do próprio presidente da república.

De alguma maneira, isso também mostra que as pessoas talvez não tenham a menor ideia do que é sexualidade e muito menos gênero. Essa confusão com esses dois conceitos pode ser uma das razões de tanto temor e preconceito. Como já disse, estamos vivendo tempos em que parcelas da população parecem não estar conscientes do tamanho dos disparates que reproduzem, por justamente nem pensarem no que saem reproduzindo. Isso também pode ser efeito do fato de que, mesmo nos considerando sujeitos do século XXI,



ainda não superamos os tabus e mitos que envolvem tudo o que é relacionado à sexualidade de séculos atrás (FOUCAULT, 2015).

No atual contexto, paira sobre o Brasil um ar de incertezas e de medo, sobretudo medo do desconhecido que acaba geralmente sendo estigmatizado pela sociedade. Como Louro (2001, p. 16) bem conseguiu elucidar sobre a relação que temos com o outro: “Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”.

Como a autora também já disse (2001, p. 16): “Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre outros)”. Isso ajuda na tentativa de compreender o que vem acontecendo nesse momento em se tratando de movimentos (e pessoas) que fazem de tudo para prevalecer suas ideologias, principalmente se forem ideias embasadas pela intolerância.

Um exemplo bem recente disso que acabo de escrever é o que aconteceu com os Planos Nacionais de Educação (PNE), em 2014 e 2015, quando depois de uma campanha chamada “contra a ideologia de gênero” ter implicado na retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” do texto desse documento oficial. Através desse ocorrido, já se era possível prever que algo não estava indo bem quando o assunto envolvia essas expressões sobretudo no espaço escolar (SEFFNER, 2017a). A partir desse fato, a onda de discussões, principalmente contrárias a essas temáticas, começou a ganhar força no cenário nacional. Se essas expressões estavam nas duas primeiras versões da BNCC, já não estavam na terceira versão. Diante de tais ocorridos, o que se pode perceber é que existe um forte luta para esconder essas temáticas dos currículos escolares. Como se isso fosse possível!

Como Seffner (2017a, p. 23) alerta, “a história parece estar andando para trás, e uma onda conservadora busca banir referências a gênero e à sexualidade, em especial nas propostas educacionais”. No entanto, os jovens têm ido contra essa corrente. Uma prova disso foram as ocupações dos alunos secundaristas que aconteceram no ano de 2016 no Rio Grande do Sul.

Um das questões que chama a atenção sobre os alunos secundaristas, durante o movimento das ocupações, sem dúvida, é o protagonismo feminino como mostra o

documentário *Lute como uma menina*, dos diretores Beatriz Alonso e Flávio Colombini<sup>14</sup>. De acordo como Ana Paula dos Santos e Cynthia Mara Miranda (2017, p. 423),

a partir dos depoimentos das meninas que participaram ativamente da organização e autogestão das escolas ocupadas, enfatizam-se a narrativa do movimento, a participação política, as formas de organização, as percepções das diferenças de gênero a partir da visão e da vivência das mulheres.

Diferente de outros movimentos sociais, as ocupações foram na contramão da sociedade que insiste em silenciar a voz das mulheres, ao serem protagonizadas e terem em sua maioria como porta-voz meninas que descavam as desigualdades de gênero presente no espaço escolar. Infelizmente essas desigualdades não deixam de atingir a escola, uma vez que essa, enquanto instituição, acaba por reproduzir as hierarquias estabelecidas pela sociedade. O documentário acaba mostrando as estratégias narradas por meninas para mostrar que a escola deve ser um espaço aberto ao diálogo e a reflexão para a diminuição das desigualdades e desconstrução das hierarquias tanto de gênero, quanto de sexualidade.

O movimento dos secundaristas mostra que há um descenso entre estudantes e os rumos das políticas educacionais do Brasil. Enquanto as ocupações deixavam claro o interesse dos jovens em discutir pautas como igualdade de gênero, violência sexual, LGBTfobia, os documentos normativos da educação básico têm sofrido com a pressão de grupos conservadores o que culminou na exclusão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” tanto da BNCC quanto do PNE.

Eu pude vivenciar as ocupações na cidade de Porto Alegre ao visitar algumas escolas que foram ocupadas. Em muitas escolas, as alunas e alunos pediam que, além de alimentos e materiais de higiene, quem fosse os visitar doasse uma aula. Numa de minhas idas a uma escola, fiquei surpresa com o convite para falar sobre gênero e sexualidade.

Sentados no chão de uma das salas de aula da Escola Estadual de Ensino Médio República Argentina, localizada no Bairro Jardim Lindóia, em Porto Alegre, ao contrário do que eu imaginava, as perguntas que me eram feitas não eram referentes à gravidez ou a doenças sexualmente transmissíveis. Não, essas questões eles já pareciam dominar. O que eles queriam saber mesmo era sobre gênero e sexualidade. Perguntavam-me sobre o que é sexualidade, o que é gênero, de onde vem essa subordinação das mulheres ao sexo masculino, se os meninos também podiam ser vaidosos e isso não querer dizer que eram gays. As

---

<sup>14</sup> “Lute como uma menina” é um documentário dirigido por Flávio Colombini e Beatriz Alonso, com a colaboração do cinegrafista Caio Castor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>.

perguntas eram variadas. E, enquanto conversava com elas e eles, eu me surpreendia pela tamanha vontade que tinham em discutir essas questões.

Discutir gênero e sexualidade. Os alunos e alunas, da escola ocupada que visitei, mostraram-me que eles querem discutir essas questões. E mais, querem discutir porque fazem parte do dia a dia deles. Querem fazer das suas escolas um espaço da diferença, da diversidade, não de mais preconceito. Os jovens acreditam na escola, como aponta Seffner (2017b, p. 27): “É a escola lugar importante para aprender a não transformar diferenças em desigualdades, e a escola pública brasileira tem sido, desde a Constituição Federal de 1988, um importante instrumento de redução das desigualdades”.

Depois dessa experiência, conversando com colegas e amigos, e vendo relatos semelhantes aos meus nas redes sociais, percebi que o que havia acontecido comigo, não havia sido único. Em qualquer que fosse a escola, além das motivações claras para as ocupações como melhor qualidade para a educação, os secundaristas tinham como forte pauta a discussão acerca de questões envolvendo gênero e sexualidade. O eles diziam é que seus professores se recusavam a falar sobre esses assuntos em aula. Ou seja, isso mostra o distanciamento que os conteúdos escolares têm da realidade dos alunos. O que é uma questão bastante debatida no ensino de Geografia, como já destacou Lana Cavalcanti (2014, p. 77) ao relatar que uma das questões mais repetidas por professores é: “como fazer com que meus alunos se interessem por minhas aulas?” a resposta para esta pergunta é simples: é preciso que os professores tenham a “preocupação com a tarefa de relacionar a Geografia e os conteúdos ministrados nessa disciplina com a realidade cotidiana” dos seus alunos.

Essa é exatamente uma das reivindicações que o movimento secundarista deixou claro e que Seffner (2017a, p. 23) corrobora ao dizer que “(...) professores e professoras não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual a disciplina que lecionem”. E continua: “A escola não trata apenas da alfabetização científica, ela se ocupa também centralmente com estratégias de sociabilidade e socialização, preparando as novas gerações para o exercício da cidadania, a valorização do pluralismo democrático e o enfrentamento dos desafios políticos do mundo” (SEFFNER, 2017a, p. 24).

De acordo com o que disse o autor, a escola não pode fazer de conta que essas temáticas não pertencem a ela. Tampouco a Geografia Escolar. Como elucida Louro (2014, p. 85), ainda temos um longo caminho para compreender que

essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Antes de aceitar ou não que a orientação sexual e a identidade de gênero fazem parte do ser humano e, portanto, impossível de separar-se delas, é preciso assimilar que essas duas expressões que ora são retiradas, ora incorporadas nos documentos de educação, como no caso do PNE e da BNCC, não são questões alheias aos principais personagens que compõem o espaço escolar: os alunos! Muito pelo contrário, eles a vivem enquanto estão dentro da escola.

Hoje cada vez mais se passa mais tempo na escola. Da entrada por volta dos 4 anos de idade a saída aos 18, muita coisa certamente irá acontecer na vida de um jovem. Uma delas a descoberta da sexualidade que acontece enquanto estamos na escola. E é também na escola que nos damos conta de que pertencemos a um gênero.

Pertencer ao gênero feminino ou ao masculino, independente do espaço. No entanto, há um discurso existente no espaço escolar que insiste em marcar espaços de menina e espaços de menino. Em 2002, Tonini (2002, p. 59) já havia apontado para essa questão ao elucidar que

os espaços destinados às mulheres são diferentes dos destinados aos homens. Elas e eles estão circunscritos em espaços diametralmente opostos. Essa topografia vem confirmar uma divisão de circulação, atuação, segundo os sexos, nas várias instâncias da sociedade capitalista ocidental. Parece que há, assim, um lugar geográfico distinto para cada um, pois raramente um ultrapassa os domínios do outro. É nesses lugares que as práticas sociais estão sendo exercidas e naturalizadas.

A escola não se isenta dessa diferenciação entre os sexos, ela também acaba sendo marcada através de, como a autora afirmou, espaços destinados a homens e espaços destinados a mulheres. Pois, como novamente Tonini (2002, p. 59) afirma, “o espaço definido para a mulher sempre foi determinado em oposição ao espaço dos homens”. Assim, há na escola como na sociedade, imposições discursivas que refletem na configuração do espaço.

Diante disso, é importante destacar que o espaço escolar trará marcas diferentes para o corpo. Quando se está na escola, essas “marcas” fazem parte da pedagogia da sexualidade: o disciplinamento dos corpos (LOURO, 2001). De forma sutil ou não, a escola faz muitos investimentos no e sobre o corpo. Como propósito a esses investimentos, tem-se a produção de homens e mulheres “normais”. Isto é, que se enquadrem no que é entendido como padrão

de masculinidade para os homens e no que é entendido como padrão de feminilidade para as mulheres. Isso em se tratando de gênero, pois ainda tem a questão da heteronormatividade, que vem a ser a heterossexualidade compulsória entendida e aceita com o a única possibilidade de sexualidade considerada como “normal”. Diante disso, trago outra vez Louro (2001, p. 19) que se refere a essas marcas da seguinte forma:

(...) possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

Essas marcas estão presentes também na escola enquanto espaço. Espaço este que é caracterizado pela construção de hierarquias de gênero e de sexualidades (COSTA, 2016), essa construção irá ser responsável pela marginalização de identidades de gênero e sexualidades diferente das que são consideradas normais. Dessa forma, segundo Benhur Pinós da Costa (2016, p. 207), a escola se apresenta “como um espaço em disputa e em constante transformação”.

Embora o espaço escolar seja constituído de inúmeras diferenças e diversidades, ele apresenta-se como um espaço marcado por hierarquias. Como afirma Costa (2016, p. 207), “esta hierarquia poderá ser entendida como produto de um jogo de relações de poder que exercem influência e convencimentos sobre como os corpos devem ser e se portar no espaço escolar”. As diferenças, ao serem marcadas com tal, passam a sofrer com a disputa pelo espaço onde os discursos hegemônicos investem a favor do processo de normalização sobre os corpos dos que não seguem a norma. Assim, o espaço escolar visa à manutenção da heterossexualidade e da binariedade de gênero para estabelecer-se como um espaço definido pelo padrão. Portanto, segundo Costa (2016, p. 211),

a escola, assim, torna-se um território por excelência de reprodução de uma linguagem que polariza e hierarquiza os gêneros e as sexualidades, constituindo normas discursivas reproduzidas de modelos que preservam as formas hegemônicas de representação do masculino e da heterossexualidade compulsória.

Para aqueles que são considerados dissidentes das normas de gênero e sexualidade, é necessária uma disputa pelo espaço escolar entre aqueles que são considerados dentro da normalidade. Essa disputa acontece principalmente pelo reconhecimento de suas presenças

nesse espaço, para que ela não continue sendo invisibilizada. Já que é constante nas escolas o “abafamento” das sexualidades não-heterossexuais, o que gera a repressão de diversos sujeitos escolares. Dessa forma, a vivência do espaço escolar é sentida de forma diferente, por diferentes pessoas.

### **3. GÊNERO E SEXUALIDADES NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O PODER DO CURRÍCULO**

Currículo é poder. E onde há poder, há disputa. Nos últimos anos, tem havido uma disputa em especial no campo do currículo relacionado a exclusão ou permanência das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” nos documentos normativos educacionais.

Movimentos como o “Escola sem Partido” e o “Ideologia de Gênero” mostram claramente essa disputa. Uma disputa que hoje está entre o currículo abraçar as diversidades versus reprimi-las, escondê-las, mantendo a visão masculina heteronormativa como regra. Por se tratar de um campo de poder, o currículo está sendo amplamente disputado entre grupos conservadores e grupos a favor das diversidades. Talvez hoje, esta seja umas das questões referentes à educação brasileira (além do seu desmonte) que mais mereça atenção: o currículo em disputa. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 147), o “currículo é uma questão de saber, identidade e poder.” E enfatiza: “O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político”.

Para Jane Cordeiro Oliveira (2016, p. 390), “o currículo reflete o conhecimento escolar e torna-se o discurso oficial adotado nas instituições educacionais”, sendo assim, ele representa um instrumento de poder bastante relevante nas mãos de quem o elabora e o aplica, já que, como afirma Oliveira (2016, p. 392), “o currículo é influenciado e construído pelos discursos dos segmentos da sociedade que consideram os conhecimentos que são incluídos no currículo e aqueles que são excluídos.” E ainda

(...) torna-se não só um conjunto de conhecimentos, mas de comportamentos posturais, quando alunos, professores e gestores os assumem como permitidos ou não permitidos no interior dos espaços das instituições educativas” (OLIVEIRA, p. 392).

Ou seja, o currículo é muito mais do que uma disposição de conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes. Ele delimita o que é ou não relevante para as escolas. Dita suas regras a fim de, como mais uma vez aponta Oliveira (2016, p. 392), fazer com que o espaço escolar homogeneíze “os indivíduos por meio da ordem e da disciplina escolar”. Assim, o

currículo pode ser considerado como discurso que carrega “microrrelações de poder existentes nos espaços das instituições educativas e que influenciam os comportamentos sociais individuais e coletivos de acordo com o que seja considerado adequado ou não”.

O currículo, através do seu sistema de regras, é o que define o que é considerado conhecimento e o que não o é. O que é permitido ou não no espaço escolar. Ou seja,

nas instituições escolares, o currículo em si mesmo é uma representação do poder do Estado, que, por meio de seus discursos, exerce dominação sobre segmentos da sociedade cujas culturas não são contempladas no currículo, impondo nesses discursos curriculares a dominação do conhecimento oficial sobre outros conhecimentos, diferenciando o que é aceito sobre o que é considerado marginal. (OLIVEIRA, 2016, p. 397).

Diante do que a autora citada afirma, a pergunta “o que ensinar?” merece ser vista como uma questão que implica uma série de reflexões mais profundas, visto que, ao escolher determinando assunto ou temática para compor um currículo, automaticamente acarretará na exclusão de outros. Dessa forma, o currículo passa a selecionar os conhecimentos de acordo com os julgamentos de grupos dominantes. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 15),

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo que decidir quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”.

O currículo se encarregará de responder a pergunta: que tipo de pessoas se quer formar? De acordo com Silva (2005), “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. Para tanto, é preciso eleger um tipo ideal de pessoa que se quer, para aplicar-lhe um currículo. Nas palavras, mais uma vez de Silva (2005, p. 15):

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada às ideias de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

O currículo acaba sendo responsável também pela formação da nossa identidade. A heterossexualidade compulsória, por sua vez, acaba por estender-se ao currículo, o qual é forjado sobre as lentes da heterossexualidade como única possibilidade de sexualidade,



enquanto as outras são relegadas ao esquecimento ou ao combate de sua existência. Portanto, as ausências e silêncios de um currículo não são meros acasos, são na verdade reflexos daquilo que é priorizado socialmente versus o que é rechaçado. As sexualidade, consideradas não-normais, estão fora do currículo. E, além disso, são combatidas pelo mesmo, que visa formar cidadãos “normais”, ou seja, heterossexuais.

Os estereótipos de gênero podem até não estarem inscritos de maneira formal no currículo, mas fazem parte da formação que se dá nas instituições educacionais (SILVA, 2005). O exemplo disso é o tratamento diferenciado que meninos e meninas recebem dentro da instituição escolar. Das meninas, espera-se letra bonita, caderno organizado, que sejam quietas, comedidas em suas atitudes, que suas brincadeiras possuam o traço da delicadeza sempre. Já, para os meninos, a expectativa de comportamento é outra. Deles se espera a letra feia, o caderno bagunçado, as brincadeiras mais enérgicas e agressivas. O currículo reflete os estereótipos da sociedade.

De acordo com Rogério Diniz Junqueira (2010, p. 212),

a escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade. Esta se refere a um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero.

A escola acaba sendo um reflexo da sociedade. Se a sociedade é machista e homofóbica, a escola também será assim. Se a sociedade preza por manter a heterossexualidade como a sexualidade dominante, então a escola, dentro dessa lógica, deve contribuir para que assim seja.

A escola, através do currículo (e outros mecanismos), exerce a manutenção e vigilância das normas de gênero e sexualidade. Já que estes estão amplamente conectados na regulação de comportamentos, principalmente os juvenis, os quais a escola atua de forma direta. Como apontam Sales e Paraíso (2013, p. 604), “a juventude é constantemente alvo de técnicas de dominação que atuam na condução da conduta juvenil.”. Claro que, dentre essas técnicas, estão as que buscam o controle tanto das identidades de gênero quanto da orientação sexual. Tudo com o objetivo de mantê-las dentro do que se é considerado como norma.

O silenciamento sobre gênero e sexualidades no currículo tem muito a dizer. Suas ausências não podem ser interpretadas como simples acaso ou esquecimento. Ao contrário disso, possuem significados que merecem ser refletidos. De um lado, essas ausências podem ser interpretadas como certo medo que é sentido em relação a essas duas palavras. Como

mencionei antes, há um sentimento de que essas palavras, ao serem mencionadas, desencadearam uma espécie de desordem social.

Dizer que gênero e sexualidade são temas que não devem ser inseridos no debate escolar, é uma forma de manter as hierarquias de gênero (masculino) e sexual (heterossexualidade). Essa atitude deve ser vista como uma estratégia que visa à manutenção das ditas normas de gênero e sexualidade. Assim, ao afastar a discussão dessas temáticas da escola, é uma forma de tentar banir as diversidades do espaço escolar.

### **3.1 Onde estão o gênero e as sexualidades nos currículos da Geografia Escolar?**

Diante das ameaças e disputas que as questões relacionadas a gênero e à sexualidade vêm sofrendo no campo do currículo, me proponho aqui a fazer uma análise documental a respeito dos principais documentos<sup>15</sup> normativos da Educação Básica como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e Médio.

As ausências das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, em documentos normativos da educação, dão margem para que as violências motivadas por gênero e diversidade sexual se sintam permitidas no espaço escolar, uma vez que os próprios currículos dão margem para isso ao não mencionarem o seu combate.

Essas questões requerem mais que a boa vontade de alguns professores que se sensibilizam com a causa LGBT, a fim de promover uma maior conscientização a respeito dos preconceitos e violências sofridos por essa parcela da população. Para que haja um enfrentamento efetivo do preconceito homofóbico e de gênero no espaço escolar, é necessária a adoção de políticas públicas voltadas principalmente para a formação de professores dando ênfase a essas temáticas. Além disso, é preciso que os currículos também tenham em seus textos pontos específicos que estabeleçam objetivos de combate a esse tipo de discriminação.

Segundo a última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada até junho de 2018), a educação escolar deve desenvolver-se predominantemente “por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 2018, p. 8). Dos princípios e fins da

---

<sup>15</sup> Os documentos que analisarei serão apenas os que ainda estão em vigência.

educação nacional, diz-se que o ensino deve ser ministrado com base no “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” entre os outros princípios listados neste documento.

No artigo 12, que descreve as incumbências dos estabelecimentos de ensino, é descrito no item IX o seguinte: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas”; e no item X: “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 2018, p. 14). Embora não falem de maneira específica sobre a violência de gênero ou LGBTfóbica, fica claro que as escolas devem prover ações de conscientização e prevenção a qualquer tipo de violência no espaço escolar. Infelizmente, no texto da LDB, que originalmente é de 1996, período em que o Brasil estava saindo de uma longa ditadura militar, não é mencionado em nenhum momento as palavras “gênero” ou “sexualidade”. Isso deixa claro que o apagamento dessas temáticas começa pelo maior documento da educação nacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que trata de uma “exigência constitucional com periodicidade decenal” serve como base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação. O texto deste documento traz um total de 20 metas nacionais para a educação afirmando buscar um “esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País” (BRASIL, 2014, p. 9). O PNE também destaca que não se pode elaborar um documento como este sem levar em conta “os princípios do respeito aos direitos humanos” e “à valorização da diversidade.” Além disso, aparece no texto a seguinte frase: “Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade” (BRASIL, 2014, p.11). Isso é tudo que consta no texto do PNE com relação à diversidade. Como já mencionado, as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram excluídas do texto da última versão deste documento depois de forte pressão de grupos conservadores. Portanto, mais uma vez questões relacionadas tanto a gênero quanto à sexualidade são invisibilizadas em um documento tido como base para a educação brasileira.

Já a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava prevista na LDB, lei número 9.394/1996 com o objetivo de ser um documento normativo que elencasse todos os conteúdos que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino do país. Ela faz parte de uma determinada série de ações para melhorar a qualidade do ensino elencadas pelo PNE. O início dos debates para a sua construção se dá somente em 2015. A ideia original era debater as propostas entre grupos de especialistas, para em seguida estender o debate à

população através dos conselhos estaduais e municipais de educação. A primeira versão da BNCC foi apresentada em março de 2015 e a segunda em maio de 2016. Em setembro de 2017, o Governo Federal anunciou a medida provisória que reformava partes da LDB relacionadas ao ensino médio, a MP 746/2016, conhecida popularmente como a Reforma do Ensino Médio, a qual impactou na construção da BNCC.

Com a reforma, a BNCC dividiu-se em duas partes: a primeira compreendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e a segunda, compreendendo o Ensino Médio. Com isso, a terceira versão da BNCC foi apresentada pelo Ministério da Educação em abril de 2018.

A BNCC - Ensino Fundamental contempla desde a Educação Infantil até o 9º ano. Na apresentação do documento, é destacado o dever deste para com a diversidade. Porém, não é especificado no texto o que essa diversidade citada abrange, além de não esclarecer o interesse pelas temáticas do gênero e das sexualidades. Diante disso, trago aqui algumas citações do texto da BNCC, a fim de ilustrar alguns pontos que este documento traz sobre as diversidades.

A primeira citação é esta: “A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017a, p. 5). Destaco esse trecho por ele elucidar o caráter plural e contemporâneo deste documento. Assim como também destaco o seguinte trecho: “A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017a, p. 5). Nessa citação está mais clara a preocupação que se tem para com o respeito e com o combate à discriminação aos diferentes, mesmo que não seja apontado ao longo do texto o que determina essas diferenças.

Ao longo das quase quinhentas páginas, a única vez em que é trazida, de forma clara, a preocupação com as desigualdades, além de serem especificados quais os seus tipos, é no trecho que destaco a seguir: “São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (BRASIL, 2017a, p. 15).

No capítulo que trata das áreas das Ciências Humanas, diz-se que a “diversidade humana” deve ganhar destaque especial com vista ao “acolhimento da diferença”. As palavras “diferenças” e “diversidades” aparecem com frequência ao longo do documento. Outro

destaque que julgo importante é a competência de número um das Ciências Humanas, a qual diz o seguinte: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, 2017a, p. 355).

Segundo a BNCC, “a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade” (BRASIL, 2017a, p. 357), pois, segundo ela, somos sujeitos “distintos uns dos outros e, por isso, convictos de nossas diferenças” (BRASIL, 2017a, p. 357). E ainda: “(...) a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)” (BRASIL, 2017a, p. 359). Diante desses trechos citados, não há como negar que, mesmo que não seja de forma direta, a BNCC cita constantemente a preocupação que o ensino de Geografia deve ter para com as questões da diversidade. O problema é que, como o termo diversidade é um termo “guarda-chuva” capaz de abrigar inúmeras questões debaixo dele, questões específicas como gênero e sexualidade ficam à mercê da interpretação e do olhar sensível de cada docente ao fazer a leitura deste documento. Ainda é destacado o sentido de alteridade, no qual “os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro” (BRASIL, 2017a, p. 361).

Sobre o respeito ao outro, aparece de forma um pouco mais clara na competência de número seis: “Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017a, p. 364).

Na página 385, quando são listados os conteúdos do sétimo ano, um dos “objetivos de conhecimento” é listado como “desigualdade social e o trabalho”, o curioso nesse caso é que não é mencionado em nenhuma das duas habilidades específicas desse objetivo a desigualdade salarial entre homens e mulheres, algo que infelizmente faz parte da realidade brasileira e é constantemente comentado, mesmo não sendo tratado como uma questão de gênero, como de fato o é.

O documento analisado com o título de “Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio” trata-se do volume que reúne “a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio a ser apreciada e discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).” Nas competências gerais da educação básica, o item de número nove traz o seguinte: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e

promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017b, p. 10).

Assim como na BNCC do Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio também traz constantemente no texto a palavra “diversidade” e mais uma vez não especifica o que cabe nesse termo.

Na BNCC do Ensino Médio, não aparece o currículo de Geografia, pois a mesma é dividida apenas em quatro grandes áreas do conhecimento, portanto, a Geografia está incluída dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em fevereiro de 2017, o então presidente Michel Temer sancionou uma alteração na LDB que modificava o Ensino Médio. Através da Medida Provisória número 746/2016, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, consta a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português, Matemática e Inglês ao longo dos três anos do Ensino Médio. Essas disciplinas seriam responsáveis por 60% da carga horária enquanto os outros 40% seriam destinados aos chamados "itinerários formativos", em que supostamente os jovens poderão escolher entre cinco áreas de estudo: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Entretanto, não é garantido que todas as escolas oferecerão todos esses itinerários, o que, com certeza, é algo grave para a formação dos estudantes da educação pública. E algo grave também para os professores de Geografia, como se pode ver, a Geografia não é mais uma disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Isso, sem dúvida, acarreta em uma situação preocupante para os profissionais dessa disciplina, tanto para os professores da educação básica, quanto para os professores dos cursos superiores de Geografia.

Vale também ressaltar que essas mudanças mexem diretamente com a escola enquanto elemento de um projeto de sociedade, uma vez que a Geografia é responsável por possibilitar ao jovem uma leitura crítica do espaço, para que ele pense sobre o seu lugar no mundo possibilitando-o a ter vontade de buscar uma sociedade melhor. Já que a própria BNCC – Ensino Fundamental destaca que “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (BRASIL, 2017a, p. 357). É curioso a sua não obrigatoriedade no Ensino Médio, período em que os alunos poderiam desenvolver importantes debates sobre o “pensar espacialmente”.

## **4. A COMPREENSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES ELABORADA PELO DOCENTE EM GEOGRAFIA E SUAS PRÁTICAS**

Até aqui busquei mostrar o cenário em que essa dissertação foi construída. A situação de preocupação que a população LGBT vem vivendo causada pelo novo governo que está se desenhando, o qual desde o seu começo dá sinais para que essa preocupação não seja infundada. Recentemente, uma pesquisa, conduzida pela organização de mídia Gênero e Número, publicou uma pesquisa em que 92,5% de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros dizem ter a percepção do aumento da violência contra essa população. Essa percepção não é sem motivo, já que a mesma pesquisa revela que 51% dos entrevistados relataram ter sofrido algum tipo de violência motivada por sua orientação sexual ou identidade de gênero desde as eleições no ano passado<sup>16</sup>.

Diante dessa realidade, entre os discursos contra as agendas LGBTs que tem me chamado a atenção (além da violência), está o fato de haver certa confusão ou falta de compreensão das pessoas para com as palavras gênero e sexualidade. A confusão com essas palavras e com as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” tem dado margem para uma espécie de perseguição a tudo que as envolva.

Assim como a homofobia é causada principalmente pela falta de conhecimento e, por consequência medo do desconhecido, acredito que a perseguição às questões ligadas a gênero e às sexualidades é motivada, em grande parte, pela falta de compreensão.

Neste capítulo, abordarei quem são os sujeitos entrevistados, as representações que esses têm a respeito do gênero e das sexualidades e quais as práticas que têm tido frente a essas temáticas.

### **4.1 Os sujeitos da pesquisa: pesquisadora e pesquisados**

Para responder os objetivos propostos por esta dissertação e limitar o campo de abrangência, eu optei por traçar algumas características para os entrevistados. A primeira

---

<sup>16</sup> Link para o pdf do estudo completo: [http://violencialgbt.com.br/dados/190321\\_relatorio\\_LGBT\\_V1.pdf](http://violencialgbt.com.br/dados/190321_relatorio_LGBT_V1.pdf)

delas é a de que todos os entrevistados tivessem formação em Licenciatura em Geografia, já que não é nada incomum profissionais de outras áreas como História, Sociologia e outras serem contratados para dar aulas de Geografia. A segunda característica é a de que todos tivessem experiência em sala de aula tanto com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental quanto com o Ensino Médio. Quanto à idade dos professores, eu não quis fazer nenhuma ressalva, nem mesmo pelo tempo de atuação em sala de aula. Mas para fins de conhecimento do leitor ou leitora desse trabalho, a idade dos professores entrevistados variou de 24 a 60 anos.

Para que fique de forma mais clara, elaborei o quadro a seguir com algumas das principais características dos professores entrevistados, como o gênero, o ano em que se formou, qual foi a instituição de ensino, o seu tempo de experiência e se possui pós-graduação, como mostra a Quadro 1.

QUADRO 1: Dados dos professores entrevistados

| <b>Nome<sup>17</sup></b> | <b>Gênero</b> | <b>Licenciado/a em</b> | <b>Instituição</b> | <b>Tempo de Experiência</b> | <b>Possui pós-graduação</b>                      |
|--------------------------|---------------|------------------------|--------------------|-----------------------------|--|
| Ana                      | Feminino      | 2005                   | UFRGS              | 13 anos                     | Não possui                                       |
| Antonio                  | Masculino     | 2012                   | UFRGS              | 7 anos                      | Mestrado em Geografia                            |
| Carlos                   | Masculino     | 2015                   | UFRGS              | 4 anos                      | Mestrado em Educação                             |
| Francisco                | Masculino     | 2014                   | UFRGS              | 3 anos                      | Mestrado em Geografia                            |
| João                     | Masculino     | 2011                   | UFRGS              | 7 anos                      | Especialização em Ensino de História e Geografia |
| José                     | Masculino     | 2016                   | UFRGS              | 4 anos                      | Especialização em Ensino Religioso               |
| Maria                    | Feminino      | 2016                   | UFRGS              | 1 ano                       | Especialização em Psicopedagogia                 |
| Pedro                    | Masculino     | 2010                   | PUC-RS             | 8 anos                      | Mestrado em Educação.                            |

ORG.: A autora, 2018.

De acordo com as informações disponíveis no quadro acima, todos os entrevistados formaram-se no curso de Licenciatura em Geografia no século XXI, sendo que a professora formada há mais tempo foi Ana, formada em 2005, e é a única que não possui pós-graduação.

<sup>17</sup> Todos os nomes são fictícios. Para substituir os nomes verdadeiros usei os nomes mais comuns no Brasil de acordo com o IBGE.



A amostra conta com oito entrevistados, sendo que duas são do gênero feminino (mulheres) e seis do gênero masculino (homens). Todos os participantes se identificaram como cisgêneros e heterossexuais.

## **4.2 Representações de gênero e sexualidades**

Ao longo das entrevistas realizadas, fiz questão de que a primeira questão a ser feita aos professores de Geografia entrevistados fosse o que eles compreendem por identidade de gênero e orientação sexual.

Entendo que como uma primeira pergunta para uma entrevista voltada para a temática do gênero e da sexualidade pudesse causar algum desconforto nos entrevistados. Embora eu estivesse ciente de que poderia causar algum incômodo, ou até mesmo uma surpresa ao receberem essa pergunta logo de início, a minha intenção era justamente de desconfortar. Não quero dizer com isso que meu objetivo fosse causar desconforto de um jeito negativo. Ao contrário disso (embora tenha acontecido), a minha intenção foi de fazer com que os entrevistados tivessem um movimento reflexivo, pois “a narração exige por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI et. al., 2011, p. 15).

Escolhi perguntar o que eles e elas compreendem por identidade de gênero e orientação sexual logo de início por esta ser uma “questão desencadeadora” (SZYMANSKI et. al., 2011). Compreendo como questão desencadeadora uma pergunta que sirva para ser o ponto de partida da entrevista e que deixe claro o meu objeto de estudo fazendo com que isso desperte nos entrevistados certo direcionamento de suas reflexões. Assim, como apontam Szymanski et. al. (2011, p. 29), “a questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido”.

Diante dessa questão, alguns professores diziam saber pouco, ou que o que sabiam se tratava apenas de coisas que tinham ouvido falar ou lido em algum lugar. Confesso que essa era uma resposta já esperada, pois, conforme Santos e Ornat (2014, p. 98), “os significados

que as pessoas atribuem às sexualidades são elementos, que através de relações cotidianas, constituem o espaço escolar.” Isso ficou claro na resposta do Professor Antonio<sup>18</sup>:

Então, essa é uma discussão importante, ultimamente tem sido importante dentro da escola e eu vou ser bem sincero, assim, o que eu sei é o que eu vejo pela mídia, o que eu vejo pelos colegas conversando (Professor Antonio, 2018).

Como aponta Ferreira et. al (2015, p. 169), “embora em alguns setores apresentarem discussões avançadas sobre esse tema, para a maior parte da sociedade, esse tema ainda não é uma realidade ensinada, apreendida e vivida.” Portanto, o conhecimento que as pessoas possuem a respeito de temas como gênero e sexualidade não é igual, como mostram as falas dos professores João e Maria que me surpreenderam por terem um entendimento bem embasado sobre essas expressões.

Identidade de Gênero é a maneira como eu me vejo enquanto certos padrões do que é ser homem e do que é ser mulher. Como uma maneira de me apresentar para o mundo, mas também uma maneira de eu me enxergar. Então, a identidade de gênero é essa relação entre como eu me enxergo e como eu me apresento para o mundo do ponto de vista da sexualidade construída socialmente e historicamente, do que seria o papel do homem e do que seria o papel da mulher (Professor João, 2018).

Eu entendo que identidade de gênero é a forma como a pessoa se vê. É a forma como ela se determina, como ela se declara, diferente ou não daquilo que é declarado quando ela nasce. Então é como ela se vê. E a orientação sexual é...não sei atração é a palavra certa, mas é o que ela sente pelo outro, que pode ser da mesma orientação que ela ou de uma orientação diferente (Professora Maria, 2018).

A resposta desses dois professores me chama a atenção por dois motivos: o primeiro é por ser uma resposta bem elaborada, que eu realmente não estava esperando. Ambos mostram ter um bom entendimento a respeito do que compreendem por orientação sexual e identidade de gênero. O segundo ponto que me chamou atenção foi o fato de ele e ela não tratarem essas questões como algo alheio a eles, tanto que o Professor João fala em como ele se enxerga, se identifica para responder a questão. Isso se destaca pelo fato de que a maioria dos entrevistados (e além deles) fala de gênero e de sexualidade como algo que não diz

---

<sup>18</sup> Para que o texto fique mais claro e organizado, os trechos das entrevistas estão dentro de caixas de textos.

respeito a quem é heterossexual e cisgênero. Falam como se essas questões fossem “coisa de quem não é normal” dando um tom de alheamento tanto ao que envolve gênero quanto orientação sexual. É como se por estarem dentro da “norma” não precisassem de um nome. Sobre isso, Louro (2009, p. 89) aponta que

tendo sido nomeados o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviantes, tornava-se necessário nomear também o sujeito e a prática que lhes haviam servido como referência. Até então, o que era “normal” não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado.

E continua:

Estabelecia-se, a partir daí, o par heterossexualidade/homossexualidade (e heterossexual/homossexual), como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Entendia-se o primeiro elemento como primordial e o segundo como subordinado, numa oposição que, segundo teóricos contemporâneos, encontra-se onipresente na sociedade, marcando saberes, instituições, práticas, valores. Consolidava-se um marco, uma referência-mestra para a construção dos sujeitos (LOURO, 2009, p. 89).

A partir das respostas dos professores e dos apontamentos de Guacira Louro, é possível perceber que aqueles que se consideram dentro da normalidade permanecem não sentindo a necessidade de denominar-se. A dualidade diferente-normal permanece na fala da maioria das pessoas, afinal, quem é heterossexual, não precisa assumir-se como tal perante a sociedade, pois há uma prerrogativa de que todos os sujeitos vivenciam sua sexualidade desta maneira.

Gênero e sexualidade mostram-se assuntos tão alheios para quem é heteronormativo, que, diante dessa primeira pergunta, o professor Carlos foi o que mais apresentou dificuldade em respondê-la:

Bah! Essa pergunta é bem complexa. Eu na verdade não sei dizer, definir o que é. A pergunta é o que é Identidade de gênero e orientação sexual? Pra mim o gênero é como tu te enxerga, é o que eu vejo. Como tu te enxerga como ser humano, sei lá. Eu me enxergo como... eu sou do gênero...bah é muito...eu acho bem difícil de dizer. E orientação, não sei se tem mais a ver com atração sexual. Pra mim é isso, é mais com o que tu te atrai. Às vezes tu pode, sei lá, te enxerga homem, homem cis e tu pode te atrair, sei lá. Eu acho bem difícil na verdade de dizer o que que é. Não sei se vale essa resposta (Professor Carlos, 2018).

A dificuldade desse professor em responder a minha pergunta extravasa o campo das palavras. Enquanto tentava elaborar sua resposta, pude perceber o desconforto do referido professor diante dessa questão através de seus gestos e expressões que demonstravam uma espécie de angústia ao ser questionado sobre algo que talvez não reflita com frequência.

Com apenas uma pergunta feita, a diversidade de respostas dos professores fizeram-me perceber que as representações de gênero e sexualidade de cada um são diferentes. Enquanto uns compreendem esses dois termos e conseguem até mesmo se colocarem como exemplos, a fim de melhor ilustrar suas respostas, outros confessam que não sabem o que significa, e que o pouco que sabem foi o que ouviram ou viram na mídia. Isso mostra que o entendimento a respeito das questões envolvendo gênero e sexualidades é algo subjetivo e, portanto, cada professor de Geografia terá a sua representação sobre essas questões.

É importante destacar isso, porque, mesmo na condição de professores, não nos distanciamos da condição de seres humanos. Portanto, nossas diferenças, nossos preconceitos, nossas crenças permanecem no “ser professor.” Dá mesma forma que não se deixa a sexualidade e o gênero ao adentrar os portões da escola, não nos despimos dos nossos valores e julgamentos ao adentrarmos o espaço escolar. São essas diferenças que ajudam a compor o espaço escolar da forma diversificada que ele é.

Isso não significa que a escola deva ser um espaço tolerante para com o preconceito. Ao contrário, deve ser tolerante com a diversidade e estar aberta ao diálogo para a construção de valores éticos. Junqueira (2009, p. 36) esclarece que,

mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo, se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

As diferenças entre as compreensões de identidade de gênero e orientação sexual se dão pela bagagem de vivência de cada sujeito. Compreendo que nem todos tenham um olhar sensível para essas questões, o que faz com que muitos docentes de Geografia não procurem informações a respeito desses temas. Entretanto, um olhar mais reflexivo e atento ao outro, já é um primeiro passo significativo, como endossam Tonini e Kaercher (2015, p. 60), “olhar mais pausado e refletidamente sobre nossa sociedade requer ver suas distinções, e porque não, seus conflitos e divergências.”

Aliado a isso, a falta de diretrizes direcionadas de forma clara ao tratamento dessas temáticas, como busquei mostrar no capítulo 3, e de uma de formação de professores não sintonizada com questões tão contemporâneas, contribui para a falta de sensibilidade para com estes temas. Todos os entrevistados e as entrevistadas afirmaram não terem tido nenhum tipo de menção a questões envolvendo gênero e sexualidades ao longo dos seus cursos de graduação em Geografia. Os oito professores entrevistados foram enfáticos ao afirmar que,

em nenhum momento durante a sua formação enquanto professores, tiveram alguma aula, atividade, palestra ou até mesmo algum menção feita por algum docente do curso a respeito dessas temáticas, como mostram as falas do Professor Antonio e do Professor Pedro:

Não. Em nenhum momento a gente tratou de gênero, mesmo fazendo a licenciatura, né. Eu fiz as disciplinas do bacharelado todas, só não fiz o TCC e fiz todas as disciplinas da licenciatura. Me formei em licenciatura, né. Mas não tem nenhum momento que eu recorde se foi tratado (Professor Antonio, 2018).

Em nenhum momento foi tratado sobre gênero e em nenhum momento foi tratado sobre sexualidade, e em nenhum momento foi tratado sobre outros assuntos a não ser geografia (Professor Pedro, 2018)

Os dois relatos a seguir destacam que só tiveram contato com essas questões durante a graduação por iniciativa própria ou através de colegas que se interessavam em pesquisar tais temáticas em seus projetos de mestrado e doutorado. Esse fato esclarece, mais uma vez, que tanto a compreensão quanto a sensibilidade para com estas questões fica a cargo do interesse (ou falta dele) dos docentes. Dessa forma, não há como traçar uma linha de entendimento a respeito do gênero e das sexualidades por parte dos professores. Diante disso, Junqueira (2009, p. 36) alerta que

profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero.

Nunca tive. Nunca tiveram aulas. O que eu tive na verdade foram algumas palestras que eu participei, discussões em outros eventos, mas curso assim mesmo, não. Debates já tiveram no diretório da Geografia sobre isso, alguns colegas da pós-graduação que já pesquisavam sobre isso. Mas professor não tive nenhum que falasse disso, só colegas (Professor Carlos, 2018).

Eu acho que não. Foi muito mais de conversas com colegas que tinham um conhecimento sobre o assunto, do que exatamente ter essa discussão em aula. Numa disciplina na FACED, mas que é da Geografia, da área de ensino, que eu tive que montar uma aula sobre diversidade. Daí eu consegui colocar esse tema. Mas não foi discutido em aula, foi a oportunidade que foi dada, porque partiu de mim trabalhar com isso, porque eu poderia ter trabalhado com diversidade de outra forma, outro tipo de diversidade. Mas acho que na faculdade não vi muito isso não. É mais dos colegas mesmo, porque vários colegas meus tinham esse conhecimento e pesquisavam sobre isso e daí a gente conversava sobre. Aprendi muito mais com os meus colegas do que com alguma cadeira, algum professor (Professora Maria, 2018).

As falas desses professores indicam que os cursos de Licenciatura em Geografia, tanto da UFRGS quanto da PUC-RS, além de invisibilizar essas questões em suas aulas e currículos, não os preparam para lidar com essas questões no seu campo de trabalho: as salas de aulas. Essas que por sua vez apresentam uma demanda cada vez mais crescente no seu dia a dia ao surgirem constantemente em suas aulas, como endossam Silva e Seffner (2013, p. 208)

(...) a emergência destes temas representa o momento em que valores e comportamentos das culturas juvenis se aproximam da possibilidade de discussão e confronto de posições, produzindo com certeza momentos de aprendizagens significativas, desde que bem conduzidas.

Enquanto os cursos de formação de professores de geografia não se preocupam com as questões ligadas à orientação sexual e à identidade de gênero, o que mostra que o apagamento dessas questões começa nos cursos de graduação, os oito docentes de Geografia entrevistados relataram que questões relacionadas a gênero e à sexualidade aparecem constantemente em sala de aula.

Elas aparecem com frequência no dia a dia da escola. No pátio, na sala de aula, no refeitório, ela transpassa todos os espaços da escola. Às vezes, silenciosamente, às vezes assim, numa forma não muito visível. Mas a gente percebe, né. E a gente às vezes não tá muito treinado pra olhar, mas são bem visíveis mesmo. É só você tá um pouquinho mais atento que você vai perceber todas essas questões de gênero dentro da escola (Professor Antonio, 2018).

Essas questões permeiam e são sempre presentes na sala de aula até tanto em brincadeiras de mau gosto, como ofensas, rotular, os alunos tentam rotular uns aos outros, dizendo que um gay por isso, outro é gay por aquilo. Então eu acho que a gente não deve tapar os ouvidos pra isso (Professor Carlos, 2018).

Tanto a fala do Professor Antonio quando a do Professor Carlos mostram o quanto gênero e sexualidades estão presentes no espaço escolar. Mais do que presentes, são constitutivos do espaço escolar. Aparecem tanto em questões levantadas pelos alunos como em situações de homofobia e machismo como foi relatado pelos entrevistados. Porém, a escola parece ir na contramão ao não oferecer nenhum tipo de preparo ou reflexão acerca dessas questões como aponta

Ah, com certeza. Tanto na sala de aula... na verdade eu acredito que todos os dias eu escute alguma coisa. Todos os dias eu escuto alguma coisa relacionado a tanto machismo quanto homofobia. E também com professores. Professoras, professores, tanto faz (Professor Carlos, 2018).

Pois é, a escola, nesse último ano, deixou de... perdeu dois alunos, um menino e uma menina, que se identificavam no outro gênero, porque a escola não deu conta. A escola falhou com eles! Então eles saíram dessa escola, foram pra outras escolas, assim, numa situação que não pude acompanhar porque não eram meus alunos. Mas que a gente ouve pelos corredores o quanto a escola foi falha, o quanto ela não soube acolher, né, essas pessoas. E tratar disso com a comunidade escolar, com a turma, né. Então foram casos assim que até os professores se revelaram totalmente despreparados pra lidar com essa situação (Professor Antonio, 2018).

A fala do Professor Antonio revela algo grave, mas que infelizmente retrata uma situação comum nas escolas. Conforme apontam Junckes e Silva (2009, p. 150), “a escola brasileira é um espaço de vivência da discriminação, preconceito e exclusão de pessoas que não seguem as normas impostas pela heteronormatividade.” O número de abandono escolar por pessoas trans é grande visto que a escola não consegue ser um espaço acolhedor para essas pessoas fazendo com que a abandonem. Essa situação revela o despreparo dos docentes em lidar com as diversidades, como fica evidente na resposta do Professor Carlos quando perguntado se ele se sente preparado para lidar com questões relacionadas ao gênero e às sexualidades ao surgirem em suas aulas.

Não sei se eu me sinto preparado. Mas eu acho que tenho a obrigação de falar. É algo que me incomoda bastante quando eu vejo esse tipo de coisa assim. Porque eu sei que a gente deveria podar isso, cortar isso no sentido de fazer eles serem menos preconceituosos naquele momento ali. Até porque, eu vejo que nós, como professores, a gente tem que tentar fazer uma relação de humanidade na escola. Mas eu não me sinto preparado, por exemplo, pra discutir questões de gênero e orientação sexual (Professor Antonio, 2018).

De acordo com Rosimeri Aquino da Silva e Fernando Seffner (2013, p. 205), para que um professor ou professora se sinta minimamente preparado para trabalhar com questões de gênero e sexualidade na escola, deve haver o

conhecimento de certos questionamentos e certo vocabulário, tais como se expressa em: o que significa gênero? Qual a diferença entre gênero e sexualidade? O que quer dizer heteronormatividade? Assim como expressões como relações de gênero, sexismo, LGBTs, pedagogias culturais, pedagogias de gênero e de sexualidade.

Tais conhecimentos são necessários para que “fazer de conta que não viu não seja uma boa estratégia pedagógica” (SILVA; SEFFNER, 2013, p. 207). Perguntados sobre como agiam frente a situações de homofobia e machismo no espaço escolar, todos os professores entrevistados afirmaram que não se omitem. Mesmo admitindo muitas vezes não saber lidar com a situação, ou até mesmo não sabendo o que falar, os docentes afirmam que não deixam a situação “passar em branco”, “fazendo de conta que não viram”.

A atitude dos professores em não se calar diante de situações de discriminação no espaço escolar é de extrema importância, pois, segundo afirmam Silva e Seffner (2013, p. 207), ao se omitirem, fazendo de conta que não ouviram, “um professor pode, pela omissão, sinalizar que as agressões e deboches são socialmente sancionados, e não implicam esclarecimento ou punição.” Se os professores não tomam nenhuma atitude em relação a uma situação de preconceito em suas salas de aulas, o entendimento que fica é que não há problema algum em ser homofóbico, machista ou preconceituoso com qualquer outra questão, pois, como alertam Junckes e Silva (2009, p. 150),

o espaço escolar é vivido cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático.

A escola não ensina apenas conteúdos, ensina valores, crenças e também preconceitos. Portanto, o silenciamento de questões ligadas às diferentes identidades de gênero e sexualidade está ligado à eliminação de quem não segue a matriz heterossexual do espaço escolar. Dessa forma, os LGBTs passam a ter sua espacialidade invisibilizada, negada. Para Guacira Louro (2014, p. 71, 72),

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



deseja-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 confina-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.

A sexualidade precisa ser vista como um elemento componente do espaço escolar, assim como o gênero. Ao se darem conta disso, os docentes são provocados a pensar em uma série de questionamentos, desde o que fazer diante dessa questão até mesmo a pensar em estratégias pedagógicas para combater a homofobia no espaço escolar.

De acordo com Adelaine Santos e Marcio Ornat (201, p. 97), “a homofobia é um elemento constituinte do espaço escolar.” Os próprios entrevistados, quando interrogados se a homofobia pode ser considerada como um elemento da escola, conferem tal situação, como fica claro nos trechos citados.

Com certeza. Existe homofobia, mas assim eu percebo que quem é homossexual nas minhas experiências escolares, sente muito. Mas ao mesmo tempo encontra até então, ou encontrava um espaço pra si. Encontrava um espaço pra si. Seja né, com outros amigos homossexuais, com amigos mais que não tem essa, que não discriminam. Então, existe uma discriminação, mas também existe uma resistência (Professor João, 2018).

Existe, principalmente de alunos, de professores também, mas os professores, a agressão, a violência, que eu vejo no discurso, é claro que muito mais dentro da sala de professores do que diretamente pros alunos. Mas tu vê professores homens, principalmente, com um discurso homofóbico. Professoras mulheres que muitas vezes não compreendem o espaço daquelas gurias ali e que também tentam tolher aquelas gurias de alguma forma. A escola tenta fazer isso também. Mas eu percebo muito mais a violência entre os alunos e parece que por falta de um trabalho da escola. Por que se isso fosse trabalhado no ambiente escolar acho que melhoraria (Professora Maria, 2018).

Direto, direto, em todos os momentos, tanto em escola pública quanto em escola particular, tanto no nível fundamental, quanto ao nível 3º ano do Ensino Médio. Vejo nas falas dos alunos, comentários, frases machistas, frases homofóbicas. Até eu às vezes me coloco, depois que eu percebo o que eu falo, eu vejo que eu falei uma coisa machista (Professor Pedro, 2018).

Os professores evidenciam a presença da homofobia na escola praticada não apenas entre os alunos, mas entre professores e alunos também. Como mostra a fala do professor Pedro, ele reconhece que às vezes acaba praticando a homofobia. Ao longo da história, a escola foi constituindo-se de forma espelhada em valores sociais construídos culturalmente.

Dentre esse conjunto de valores, a discriminação ao outro, considerado “estranho”, “inferior”, ou seja, todos aqueles não sintonizados com a norma da heterossexualidade sofrem preconceito por essa prática ser vista como algo naturalizado dentro da instituição escolar. As piadinhas, os comentários pejorativos feitos por docentes são tidos por esses como sem importância. Dessa forma, a homofobia passa a ser institucionalizada, como enfatiza Junqueira (2009, p. 16):

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos.

Embora a homofobia atinja todos os alunos, ela atinge de forma mais severa quem a sofre. Ela acaba por marcar o espaço escolar como um espaço hostil para quem não se identifica como heterossexual. Mais do que isso, ela “exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens (JUNQUEIRA, 2009, p. 24)”. Produz um efeito de não pertencimento àquele espaço, o que pode gerar consequências como baixo rendimento escolar, sentimentos de intimidação, insegurança e isolamento podendo até causar a evasão escolar desse aluno.

Assim, tem-se no espaço escolar uma pedagogia da homofobia que está diretamente relacionada ao reconhecimento da heterossexualidade como norma (SANTOS; ORNAT, 2014). Ao reconhecer apenas a heterossexualidade como única forma de vivenciar a sexualidade de forma correta, os docentes atribuem um sentido negativo a quem não está de acordo com essa norma. Isso acontece porque os professores não tiveram preparo para debater esta e outras normas sociais durante sua formação. Desta maneira, atuam em sala de aula sem ter um olhar sensível para a reprodução do preconceito, a qual muitas vezes é praticada pelos próprios docentes.

A homofobia no espaço escolar pode ocorrer tanto de forma mais explícita quanto de forma mais sutil. Como aponta Lúcia Facco (2011, p. 20),

os processos de discriminação costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma “tática” silenciosa tão poderosa que faz com que esses processos pareçam naturais.

A naturalização da homofobia faz com que ela muitas vezes não seja percebida por quem a pratica, mas certamente é sentida por quem a sofre. O espaço escolar, ao permitir a discriminação, torna-se reprodutor de desigualdades, gerando um espaço marcado pela intolerância aos diferentes.

### **4.3. Práticas docentes no trato de gênero e sexualidades**

Se a homofobia está presente no espaço escolar, e ela está como apontam os professores, cabe a pergunta: o que fazer diante dela? O primeiro passo é não ficar inerte frente à situação de discriminação, seja ela do tipo que for. É função do educador, enquanto adulto de referência (SILVA; SEFFNER, 2013), primar pelos princípios democráticos em sala de aula. Conforme os autores,

O adulto de referência é aquele sujeito que não é pai nem mãe do aluno, não é parente, não é o padre da comunidade nem o líder da banda de rock que o aluno gosta, mas é um servidor público que opera políticas de educação, nas quais estão inseridas as questões de respeito e tolerância (SILVA; SEFFNER, 2013, p. 207).

Portanto, não se pode ser conivente com atitudes preconceituosas. Quando perguntados sobre como agem frente a uma situação de machismo ou homofobia, os professores foram enfáticos ao afirmar que sempre tomam alguma atitude, como se pode observar em suas falas citadas.

Primeiro mostrar que aquela atitude dos alunos é uma atitude machista. Tentar desconstruir isso com eles. Vou contar a situação em que eu fui machista na minha frase. Eu tava na sala de aula e tinha um material que tinha que tirar da sala. O material era duas caixas aparentemente pesadas. E eu falei assim: “quero umas pessoas fortes, cadê os homens fortes?” E a aluna falou assim: “oh sor, isso é machista. Mulher não pode ser forte agora?”. E eu falei “é verdade!”. Tu tem que primeiro mostrar, reconhecer que tu falou e mostrar porque que aquela frase é, ou aquela atitude que tu teve... no momento que tu escuta, que tu vê, tu tem que demonstrar pros alunos: “Oh, isso aqui é isso, por isso, por isso e por isso.” ele vai contestar, vai dizer que não é mas tu tem que mostrar, ter alguma atitude. Tu tem que mostrar que aquilo não é certo (Professor Pedro, 2018).

Eu acho que o professor tem que intervir na hora. Não intervir de forma grosseira ou autoritária. Mas não pode deixar passar. Por exemplo, o fato de um aluno ter um tom de voz diferente, o cara tem a voz mais fina, e tu dizer que ele é gay por isso, que ele usa uma tal roupa por isso. Então acho que quando o professor escuta isso tem que intervir na hora. E não importa o que esteja acontecendo na aula. Mas se ele vai intervir ou não...cada um age de uma forma também né, tem gente que prefere deixar passar e não se envolver as vezes pelo medo né. Hoje em dia têm vários colegas que têm medo de falar desse tipo de coisa. Medo de não saber lidar, medo da família, da escola. Porque às vezes tu pode falar pra um aluno “ah, tu pode ser o que tu quiser, ninguém tem nada a ver com a tua vida”, mas aí tu tem em casa lá um pai e uma mãe super preconceituoso, que nem conhece a criança direito. Às vezes a gente conhece eles mais do que a família. Daí tu sofre uma repressão, né, mas eu acho que a gente tem que intervir, que aquele momento ali quando surge isso tem que intervir, porque eu vejo que se na minha aula eu já conseguisse não ter isso (preconceito) já é importante (Professor Carlos, 2018).

As falas dos docentes mostram as atitudes diferentes que foram tomadas em relação as situações de homofobia. O Professor Pedro aposta que a melhor atitude é conscientizar os alunos a respeito do que eles falaram, mostrar a eles que a atitude que tiveram se configura como machista. Para isso, ele tenta desconstruir as situações, a fim de provocar uma reflexão com a turma. Ele mesmo conta que já foi repreendido por uma aluna ao proferir uma frase machista e que aproveitou essa situação para refletir junto com os alunos a respeito do que tinha falado e do porquê estava errado.

O Professor Carlos afirma que o professor tem que intervir na hora em que escuta algum comentário preconceituoso, que não pode deixar “passar em branco.” Entretanto, ele também revela o receio que ele e seus colegas sentem ao tocar nessas questões em sala de aula. Relata sentir que há uma repressão por parte de familiares preconceituosos que não permitem atitudes contra o preconceito tomadas pelos professores. Infelizmente, o Professor Carlos não está sozinho ao sentir esse receio. Em tempos de “ideologia de gênero” e “escola sem partido”, percebo, na fala dos professores entrevistados e de outros profissionais da educação, uma preocupação com possíveis represálias incentivadas por adeptos desses grupos autointitulados conservadores. A respeito dessa situação, o pós-doutor em Educação e secretário de Educação da ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), Toni Reis (2016, p. 124), afirma que

entre outros males, a proposta banaliza os problemas da educação, impede a formação cidadã, inibe o desenvolvimento do conhecimento científico e nega os saberes do estudante, além de também inibir a socialização, que permitiria conhecer e respeitar o outro.

Frente a esta ameaça, é importante destacar que a Constituição Brasileira de 1988 garante aos professores a liberdade de cátedra. Além disso, existem dois materiais construídos por professores que servem de apoio aos docentes em relação a esses temores. Um que visa servir de reflexão a estes tempos tempestuosos esclarecendo as origens e intenções do movimento Escola Sem Partido intitulado de *A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido* (2016), e o outro que, como o próprio nome diz, é um *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas*<sup>19</sup> (2018).

Continuando a discussão a respeito das atitudes e práticas dos professores de Geografia entrevistados diante de situações de machismo e homofobia, a Professora Maria, em sua fala citada a seguir, traz o relato de uma importante situação que é corriqueira não só nas escolas, mas comum em diversos espaços público: o direito ao corpo.

A intervenção é na hora. É chamar, é conversar, é levantar a discussão, não expondo aquele aluno, claro. Mas já aconteceu numa aula de um menino segurar a menina e abraçar ela. E daí a intervenção tem que ser feita na hora. “Não, tu não o direito de tocar nela, tu não tem o direito sobre o corpo dela”. Essas questões existem só que a intervenção tem que ser feita na hora, mas eu acho que a escola também precisa se organizar pra fazer esse tipo de coisa como uma instituição (Professora Maria, 2018).

O corpo das mulheres é com frequência visto como um espaço público em que os homens se sentem no direito de usufruir. Esse é um ponto importante que merece destaque da Geografia, não só escolar, a fim de trabalhar melhor com essa questão, discutindo a espacialidade do corpo, uma discussão que vem crescendo em pesquisas da Geografia brasileira (NUNES, 2014).

No relato a seguir, o Professor Pedro elenca algumas possibilidades de se falar de gênero e sexualidade dentro de conteúdos tradicionais da Geografia. Entretanto, o professor destaca que os alunos possuem muitas dúvidas em relação à sexualidade e que interrompem a sua aula diversas vezes para questioná-lo.

---

<sup>19</sup> A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido Link: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido\\_miolo.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf)

Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas Link: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>

Eu aula, eu já dediquei algumas aulas, por exemplo, em todas as aulas que eu abordo controle de natalidade e taxa de população eu trato esse assunto. Então eu trago a questão da sexualidade, trago a camisinha, falo sobre o período menstrual da mulher. Então não importa se é 7º ano ou se é o 2º ano do Ensino Médio que trata desses assuntos eu vou falar sobre isso. E se tem alguma aula que eles perguntam eu vou lá e falo, eu paro a aula que eu tô falando sobre tal assunto e explico e comento. Porque teve umas três aulas que eu parei a aula e disse “oh, vocês tem muitas dúvidas e eu vou destinar uma aula só sobre isso, então eu vou continuar o assunto geografia agora e depois vou fazer uma aula sobre isso.” aí funcionou. Na primeira aula eu levei eles pra informática, pra sala de vídeo com acesso à internet e eles fizeram várias perguntas, tanto de doença, gênero, sexualidade. O que eu não sabia na época eu jogava na internet e pesquisava junto o assunto e ia lendo junto os sites e tudo mais. Então foi uma construção coletiva daquele tema. Então já aconteceu umas 3 aulas assim (Professor Pedro, 2018).

Embora ele se mostre disposto a esclarecer as dúvidas dos alunos sobre sexualidade, ele mesmo acaba afirmando que isso não é Geografia. Há uma contradição na resposta dada pelo professor Pedro. Ao mesmo passo em que ele aponta que “trata desse assunto” dentro de conteúdos da Geografia como população, controle de natalidade, ele enfatiza para os alunos que trazem questionamentos sobre questões relacionadas à sexualidade que “isso não é Geografia.” A respeito dessa situação relatada pelo professor Pedro, Kaercher (2014, p. 108) afirma que

a Geografia se dilui em infinitos temas. Mas, os professores esquecem-se de ligar tais assuntos à disciplina, relacionar com o espaço vivido dos alunos, ou com as categorias e raciocínios ligados ao espaço. Se o professor não fizer esta ligação – ou tentar – o aluno tenderá a não ver sentido no que se está falando. E se ele não vê sentido, há uma grande tendência a descartar essa informação.

Se o próprio professor de Geografia não consegue enxergar a conexão que há entre estudos da população e sexualidade, ambos os assuntos tornam-se distantes um do outro. Portanto, fica difícil despertar o interesse dos alunos nas aulas de Geografia, como também incorporar uma temática que está diretamente relacionada às questões que envolvem os estudos de população como, por exemplo, a taxa de fecundidade, de natalidade, de expectativa de vida. Todas essas questões estão notadamente relacionadas à sexualidade das pessoas. Essa situação mostra não só a dificuldade do professor de Geografia em incorporar gênero e sexualidades no ensino, como também a dificuldade em trazer o cotidiano para a sala de aula, tornado, assim, o aprendizado mais significativo. Nas palavras de Tonini e Kaercher (2015, p. 59),

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

Os autores destacam a importância de livrar-se dos padrões, do “somos todos iguais” para não ficar preso sob as amarras das hegemonias. Pois, ao fazer isso, tratar todos como iguais, como números, como médias, as representações permanecem sendo a do homem branco, cristão, classe média. A Geografia precisa incorporar as diversidades dentro de suas análises e discursos para não continuar a excluir grupos que sempre estiveram à margem do pensamento geográfico.

Outro importante elemento que contribui para o apagamento dessas questões na Geografia Escolar são os Livros Didáticos de Geografia (LD). Ainda prevalece nos LD a ótica masculina sobre o espaço, a qual define a visão que se deve ter a respeito das mulheres ao “fixar os significados” sobre as identidades femininas como aponta Tonini (2002). A autora ainda esclarece que

o espaço definido para a mulher sempre foi determinado em oposição ao espaço dos homens. A partir dessa bipolaridade espacial, criaram-se códigos culturais que contribuem para legitimar relações desiguais entre eles. Esse binarismo espacial é reforçado e produzido nos discursos dos livros didáticos de Geografia, ao mostrar mulheres e homens quase sempre a partir da diferença sexual (TONINI, 2002, p. 59).

A respeito de como os livros didáticos tratam as questões de gênero e sexualidades, as opiniões dos entrevistados divergem. Para alguns, os livros não demonstram nenhum tipo de interesse sobre esses temas, visto que, ao longo de suas experiências enquanto docentes, nunca perceberam a sua presença nos livros com que trabalharam, como endossa a fala do professor Antonio.

Nesses seis anos eu já pude participar, acho que de 4 oportunidades de escolha do livro didático. E nas 4 oportunidades eu fiz questão de ler, assim, folhear todos eles, ler as resenhas do MEC pra ver o que a gente podia escolher. De todas as vezes que a gente escolheu, assim, criteriosamente as coleções, nenhuma delas fazia nenhuma referência a gênero ou a essas questões que a gente tá discutindo aqui agora. Nada, não consigo me lembrar se nos que eu trabalho hoje eu não encontro nada que seja expressivo, organizado.

Às vezes num livro lá você tem uma leitura complementar, um artigo de jornal que traz o tema. Mas eu imagino que o livro didático ele podia ter um espaço maior. Os livros didáticos de geografia, eles poderiam se estruturar isso em vários capítulos. Não ser uma reprodução de um texto de uma revista, uma reprodução de uma reportagem de TV. Essas coisas podiam ser mais bem estruturadas junto com os conteúdos que a gente já trabalha (Professor Antonio, 2018).

A fala do professor citado denota a sua preocupação para com o potente instrumento que o livro didático representa. Ele destaca que os LDs de Geografia poderiam trazer a discussão desses assuntos em vários capítulos, ou seja, já incorporando à discussão dos conteúdos da Geografia Escolar.

Ao analisar as falas dos professores a respeito das medidas que tomam diante de situações de discriminação sexual e de gênero e se já desenvolveram alguma atividade relacionada a essas questões, os professores afirmam sempre se posicionar contra a homofobia e o machismo quando praticados e percebidos em suas aulas. Mesmo não sabendo muito sobre tais questões ou como lidar com elas, se mostram dispostos a não deixar que a homofobia continue se proliferando no espaço escolar, embora ela exista.

Durante a análise desse material, tentei, ao máximo, não cometer julgamentos apontando o que eu acho que é certo ou errado em suas falas e ações. Reconheço que essa foi uma tarefa difícil mesmo durante a condução das entrevistas. Em muitos momentos tive que me conter para não fazer nenhum comentário ou expressar minhas opiniões a respeito daquilo que eu atentamente ouvia. Ainda assim, não foram poucas as vezes em que pude sentir, através do olhar dos meus entrevistados, uma procura ou desejo por algum tipo de aprovação de minha parte. Sentia que, ao relatarem suas experiências, anseios e dificuldades, eles esperavam uma aprovação ou empatia minha diante das suas vivências desafiadoras em sala de aula.

Ao final das entrevistas, depois de desligar o gravador, os professores me perguntaram se eu tinha dicas de como lidar com essas questões ou materiais que eu indicaria para que eles pudessem aprender um pouco mais e até mesmo se eu tinha algumas propostas pedagógicas que pudessem usar em suas aulas. Pude sentir o desejo desses profissionais em ter algum tipo de formação que os permita trabalhar melhor com essas temáticas.

Esses desejos dos professores que se disponibilizaram a contribuir com a minha pesquisa, mesmo sem receber nada em troca, a não ser o meu muito obrigado, me tocaram de uma forma que ainda não sei explicar. Mesmo diante de todas as precariedades que enfrentam no dia a dia nas escolas, sem terem sua profissão reconhecida como a profissão de professor/a



merece, percebi, em suas falas, a vontade de serem melhores. De darem aulas melhores, de buscarem conhecimentos que não lhes é proporcionado em seus cursos de graduação, de realmente acreditarem que mesmo não sabendo como lidar com o assunto, o fato de não deixarem a situação “passar batido” como falam, é algo que faz diferença. E faz muita diferença sim! Como já disse Nestor André Kaercher (2014, p. 48), “o educador não pode tudo. Pode pouco, mas este pouco não é nada desprezível”.

Confesso que as perguntas que esses professores me fizeram, também são minhas: como tratar essas questões em sala de aula? Como a Geografia Escolar pode contribuir no enfrentamento das desigualdades de gênero e LGBTfobia? Tenho algumas pistas para essas perguntas, mas ainda não tenho respostas que eu considere como satisfatórias a ponto de indicá-las para os meus colegas. Essa pesquisa me fez perceber que as minhas angústias não são apenas minhas.

O que sei, por ora, é que a Geografia precisa se atentar mais para essas questões que fazem parte do cotidiano das populações e suas espacialidades e, dessa forma, não continuar excluindo metade da humanidade como já disseram Janice Monk e Susan Hanson (2017). O saber geográfico só tem a ganhar ao incorporar o gênero como uma categoria útil de análise espacial. Assim como compreender que as sexualidades também exercem e são exercidas sobre uma determinada espacialidade. Afinal, há espaços em que se pode ser gay, lésbica livremente sem sofrer nenhum tipo de represália ou violência, há também espaços em que temos que ocultar nossa sexualidade para não sermos alvo de agressões. E, dentre esses espaços, em que é preciso ocultar uma sexualidade não heterossexual, a escola é um deles.

Eu visualizo todas essas questões que tenho falado de forma espacial. O estudo do espaço implica em muitas categorias que vão além das já tradicionais da Geografia Científica. Sinto que os Feminismos, os Estudos das Sexualidades, de Gênero e *Queer* têm muito a contribuir para com a Geografia. Fazer com que a própria Geografia, representada pelos acadêmicos, pense na possibilidade de outras Geografias possíveis de serem imaginadas (SILVA, 2014).

Mas a revolução, o desejo de uma sociedade melhor, que saiba respeitar as diferenças começa pela escola. Só ela tem o poder de fazer das novas gerações cidadãos diferentes dos que somos hoje. A escola é uma importante instituição que poderá promover mudanças com o intuito de resolver essas problemáticas e desconstruir os preconceitos. Como coloca Facco (2011, p. 20), “desintegrar essas práticas sociais vai exigir um longo processo consciente,

cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo”.

Por mais que as outras instituições também tenham seu papel a cumprir, a maior esperança de que haja alguma mudança sempre será depositada sobre a escola. Ela é capaz de ser e fazer a transformação que tanto almejamos. Para isso, a escola precisa ser repensada. Repensar suas maneiras de ensinar e perpetuar preconceitos. Repensar seu currículo, seus conteúdos, seus objetivos. Estar aberta à diversidade e não apenas a uma dita normalidade que pretende moldar todos de acordo com os seus moldes. Para isso, é preciso repensar a prática docente. Como apontam Tonini e Kaercher (2015, p. 59),

(...) é preciso que nós, educadores, coloquemos estas questões em pauta e de forma organizada, para ampliar nossa capacidade de entender o outro, o diferente; construir um pensamento alargado que vá em direção a uma sociedade mais inclusiva e menos intolerante com o outro; que a educação ajude a contribuir com a formação de um cidadão com valores éticos e estéticos ampliados; que saiba lidar com as informações ‘técnicas’ (saber Química, Matemática, Línguas, Biologia, etc.), mas que estas informações em conhecimento, ou seja, que saiba compreender o mundo como multiplicidade de entes diferentes que podem e devem conviver pacífica e solidariamente.

Essa transformação também requer que se pense o tipo de professores que se deve formar. Afinal de contas, uma escola não é escola sem os professores. É preciso prestar mais atenção nesses profissionais. Ao invés de chamá-los de doutrinadores e colocar a culpa dos fracassos sobre seus ombros. Nada disso! Eles já fazem muito com o muito pouco que têm. Quando eu digo que é preciso prestar atenção aos professores, me refiro aos cursos que os formam, os objetivos que esses cursos possuem, as condições de trabalho que lhes são oferecidas, as oportunidades de reflexão sobre questões da sociedade. Tudo isso é possível de ser feito. E tudo isso tem lhes sido negado em nome de um projeto de desmanche da educação pública que, a cada dia que passa, deixa seus contornos mais visíveis. É preciso salvar a escola, pois toda e qualquer revolução começa por ela!

## 5. POR ORA, ALGUNS PONTOS FINAIS

No decorrer deste trabalho busquei apresentar um panorama do contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida. As difíceis situações que a população LGBT, principalmente a jovem, enfrenta no dia a dia das escolas se mostram reflexo de uma sociedade carregada de preconceitos que não admite a presença de quem foge dos ditos padrões sociais de sexualidade e de gênero nos mais variados espaços.

As conquistas que os LGBTs tiveram, ao longo dos últimos anos, não vieram de graça. Foram fruto de muita luta e reivindicação para ter seus direitos assegurados. Pautas como a união civil para casais do mesmo sexo, direito ao uso do nome social por pessoas trans e agora a votação pelo STF da criminalização da homofobia<sup>20</sup> são algumas agendas que se vêm ameaçadas frente ao novo governo.

Não só os LGBTs têm sentido essa ameaça como as mulheres também a sentem. No último dia 8 de março, data em que é lembrada e continuada a luta das mulheres por direitos iguais, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, em parceria com o Ministro da Justiça e Segurança Pública, Sergio Moro, anunciaram um convênio entre os dois ministérios para combater a violência doméstica. Parece piada, mas uma das medidas anunciadas é sensibilizar profissionais de beleza para "reconhecer qualquer tipo de indício de violência durante o atendimento"<sup>21</sup>.

No Brasil, a cada 15 minutos uma mulher morre apenas por ser mulher. Somos o quinto país em número de feminicídios e a cada 11 minutos uma mulher é abusada sexualmente<sup>22</sup>.

E quanto à educação, existe algum projeto? Algo como promover nas escolas a discussão sobre as desigualdades de gênero, educação sexual e respeito? Não, nada disso. Segundo a ministra Damare, tem que se ensinar os meninos a darem flores para as meninas, a abrir a porta para elas. Essa é a sua ideia de combate à violência e ao preconceito de gênero. E

---

<sup>20</sup> Até o término dessa dissertação, julgamento do STF em relação a essa pauta não tinha sido concluído.

<sup>21</sup> Link para a matéria que fala sobre o proposta da ministra: [https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/08/governo-orientara-profissionais-de-beleza-a-denunciar-sinais-de-agressao-contra-mulheres.ghtml?fbclid=IwAR2RGd\\_O7H1\\_ETIsBsS\\_oEw6QbQVCTHd6svZXgbcauf0ySM5ufCSIYvDyRg](https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/08/governo-orientara-profissionais-de-beleza-a-denunciar-sinais-de-agressao-contra-mulheres.ghtml?fbclid=IwAR2RGd_O7H1_ETIsBsS_oEw6QbQVCTHd6svZXgbcauf0ySM5ufCSIYvDyRg)

<sup>22</sup> Todos esses dados podem ser conferidos do Mapa da violência contra a mulher 2018. Disponível em: [https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia\\_pagina-cmulher-compactado.pdf](https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf)

para a violência contra os LGBTs alguma medida? Sim, inaugurar uma nova era em que “menino veste azul e menina veste rosa”.

Enquanto isso, a população LGBT segue sendo morta apenas por existir. Mais uma vez o Brasil recebe o título de “país que mais mata pessoas trans” e é considerado um dos países mais perigosos para se viver sendo LGBT<sup>23</sup>. O governo continua incentivando o ódio, fazendo com que os números de violências contra essa população aumentem dia após dia como mostrou a pesquisa da revista *Gênero e Número* já citada neste trabalho.

O ódio tem sido a forma de governo nesses últimos meses. Em meio a declarações polêmicas do presidente e a retirada da população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos, movimentos como “ideologia de gênero” e “escola sem partido” continuam assombrando os professores que, conscientes de suas responsabilidades, lutam por uma educação menos homofóbica.

O problema é que não se sabe até quando os professores continuarão resistindo. São vistos pelo governo Bolsonaro como doutrinadores, culpados pelo fracasso causado pelo desmanche da educação pública. Justo os professores que deveriam ser vistos como heróis têm sido visto como os vilões. Essa é só uma das confusões que vive o Brasil. O mesmo país que parece não ter a menor ideia do que significa identidade de gênero e orientação sexual, é o mesmo país que quer proibir essas expressões de constarem nos documentos normativos da educação nacional. Isso ficou claro com a retirada dessas expressões tanto do Plano Nacional de Ensino, quanto da Base Nacional Comum Curricular, o que mostra que o currículo está cada vez mais sendo disputado entre grupos conservadores que fazem de tudo para apagar essas questões do espaço escolar, como se isso fosse possível.

Diante de todas essas tentativas de barrar a entrada do gênero e da sexualidade no espaço escolar, esquecem-se do básico: essas questões já estão lá. Na verdade a escola é composta por essas e outras tantas diversidade. Afinal, ninguém deixa a sua identidade de gênero e orientação sexual do lado de fora do pátio da escola.

Infelizmente a escola também tem abrigado a homofobia. Um preconceito versado em hostilizar aqueles que não se enquadram na regra heterossexual, que persegue, violenta de incontáveis maneiras aqueles que são seus alvos.

Frente a todas essas situações, a Geografia Acadêmica tem se mostrado ainda incessível em relação às diversidades, seu discurso permanece sendo o masculino,

---

<sup>23</sup> Link disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/brasil-cai-13-posicoes-no-ranking-de-paises-seguros-para-lgbts/>

heterossexual, cristão, branco e burguês. Isso faz com que as espacialidades de quem não segue essas prerrogativas seja ignorada pela análise espacial.

A Geografia Escolar não se mostra de forma diferente. Embora os seus professores sejam enfáticos ao confirmar a demanda que os alunos trazem até eles por discussões que envolvam as relações de gênero e as sexualidades, ela se mostra pouco sensibilizada. Essa falta de atitude faz com que a escola fique cada vez mais distante da realidade e, portanto, do interesse de seus alunos.

Como os dados produzidos através de entrevistas com os docentes dessa disciplina comprovam, a Geografia Escolar desenvolvida ainda é uma Geografia que emprega a construção de invisibilidades de gênero e sexualidades. Ao analisar as Diretrizes Educacionais da Geografia Escola, ficou claro que o objetivo de formar cidadão que saibam respeitar e conviver com as diferenças ainda está longe de ser alcançado.

Além das ausências dessas questões nas diretrizes educacionais, a formação de professores também contribui para a manutenção desses silenciamentos. Todos os docentes entrevistados afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação a respeito das questões de gênero e sexualidades durante a sua graduação. Isso evidencia o despreparo dos cursos de formação de professores e dos profissionais da educação para o trato com esses temas tão presentes no espaço escolar.

Todas essas questões irão refletir diretamente nas representações de identidades de gênero e orientação sexual que os docentes de geografia têm ou deixam de ter. Sem uma formação mínima para a compreensão dessas questões, as representações, que os docentes possuem, são puramente de caráter subjetivo, já que, se quiserem saber algo a respeito, precisam buscar informações por vontade própria. O que nem todos acabam fazendo.

Enquanto isso, a homofobia tem se feito um componente do espaço escolar, o qual desenvolve muito poucas estratégias de combate a esse tipo de preconceito. Esse combate mínimo se dá pela vontade dos professores em não ficar inertes diante de situações de homofobia no seu cotidiano escolar. Embora não tenham desenvolvido práticas específicas para o trato de gênero e sexualidade no ensino de Geografia, fazem o que podem para não deixar o preconceito ser maior do que já é.

Apesar da falta de preparo para lidar com essas questões, com receio de tocar nelas e sofrer algum tipo de represália em tempos de “Escola Sem Partido” e “Ideologia de Gênero”, os professores continuam perseguindo o ideal de uma educação mais igualitária e inclusiva que preze o bem estar e o respeito entre todos.

Vejo essa dissertação não como um julgamento do que é certo ou errado em relação às atitudes e opiniões dos professores. Julgar mais atrapalha do que ajuda. Coloco minhas opiniões aqui, porque quero pensar junto com meus colegas docentes da Geografia, pois a minha intenção não é de ficar apontando o dedo para o que falta ou o que deveria ser feito de maneira diferente. Minha esperança aqui é de que esse trabalho ajude a possibilitar o começo de um movimento por uma escola mais aberta às diversidades. Meu objetivo aqui foi de compreender qual Geografia Escolar é desenvolvida pela prática docente na construção das invisibilidades de gênero e sexualidades nas escolas. Detectei, ao longo da pesquisa, que os dispositivos que contribuem para esses silêncios são vários e precisam ser pensados. Portanto, o caminho para a mudança é longo e demandará uma busca por estratégias que ajudem a Geografia a sair do armário!

## REFERÊNCIAS

- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. Snowball (Bola de Neve): Uma Técnica Metodológica para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 2011, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUC – Paraná, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BRANDISE, Camila. **Afinal, o que é a ideologia de gênero da qual o presidente fala**. Disponível em: <<[https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/04/o-que-e-ideologia-de-genero.htm?fbclid=IwAR2pevrAeou1S0H0BGnglFHnymEetV06LaRQDlCloMLtpL-YvcLzn1\\_mqY](https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/04/o-que-e-ideologia-de-genero.htm?fbclid=IwAR2pevrAeou1S0H0BGnglFHnymEetV06LaRQDlCloMLtpL-YvcLzn1_mqY)>>. Acesso em 20 fev. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRUM, Eline. **Gays e crianças como moeda eleitoral**. EL PAÍS, 18 set. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/18/opinion/1505755907\\_773105.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/18/opinion/1505755907_773105.html)> Acesso em: 01 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **O homem mediano assume o poder**. EL PAÍS, 4 jan. 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311\\_448043.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311_448043.html)> Acesso em: 5 jan. 2019.
- BULGARELLI, Lucas. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2000. In: **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. Ester Solano Gallego (Org.). São Paulo: Boitempo, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CARROL, Lewis. **Alice nos país da maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CHAPOLA, Ricardo. **Religião e política: na eleição de 2018 e em outras eleições**. Disponível em: <<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/09/01/Religi%C3%A3o-e-pol%C3%ADtica-na-elei%C3%A7%C3%A3o-de-2018-e-em-outras-disputas>>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

COSTA, Benhur Pinós da. A escola como espaço: identidades de gêneros e sexualidades e suas hierarquias. **Revista da ANPEGE**, v. 12, p. 204-225, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

ESCOUTO, Cláudia Maliszewski. **Escola e Geografia: Microviolências homofóbicas**. 2016. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

FACCO, Lúcia. “A Escola como Questionadora de um Currículo Homofóbico”. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. Espaço, **Gênero e Poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

FERREIRA, Telma; CASTRO, Sheila; MENESES, Elisângela Ferreira; NASCIMENO SILVA, Maria das Graças Silva; SILVA, J. C. . Qual Espaço para Discutir Gênero?. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 6, p. 169-183, 2015.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. “Espaço Escolar e Diversidade Sexual: um desafio às Políticas Educacionais no Brasil”. **Revista de Didáticas Específicas**, n. 1, p. 148 - 166, 2009.



JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, set/mar, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**. n.25, p.235-245, Portugal: Universidade do Porto, 2007.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homofobia. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2019

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PARKER, Richard. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade**. In. LOURO, Guacira Lopes. MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELO, Mariana Soares Pires. Ser LGBT e pesquisar LGBTs: questões teórico-metodológicas para uma pesquisadora lésbica. 2017. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSÔA, Vera Lúcia Salazar; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo; RAMIRES, Julio Cesar de Lima. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia**. 1ed. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017.

MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis/SC: UFSC, v.8, n.2, p.09-41, 2000.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2010.

- NUNES, Camila Xavier. **Geografias do corpo: por uma geografia da diferença**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.
- OLIVA, Thiago Dias. **O discurso de ódio contra as minorias sexuais e os limites da liberdade de expressão no Brasil**. Dissertação (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, p.390-405, 2016.
- PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- REIS, Maíra Lopes. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **E&C**, v. 38, p. 11-24, 2015.
- REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia da Educação. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- REZENDE, Marcelo Martins. **Homofobia para além das aparências**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2016.
- RUBIN, Gayle S. O tráfico de mulheres: notas sobre a 'economia política' do sexo. Recife, SOS Corpo, 1993
- SALES, Shirlei ; PARAÍSO, Marlucy Alves . O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação e Realidade**, v. 38, p. 603-625, 2013.
- SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose. Espaço escolar, homossexualidades e homofobia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, p. 98-108, 2014.
- SANTOS, Ana Paula dos; MIRANDA, Cynthia Mara. Lute como uma menina: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista Observatório**, v. 3, p. 417-444, 2017.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2012.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS) 1995.
- SEFFNER, Fernando. Tem nexos não falar sobre sexo na escola? In: **Textual**. PORTO ALEGRE, v. 1, p. 22-29, 2017a.

- \_\_\_\_\_. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, Antonio David. (Org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017b
- SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José; CHIMIN Junior, Alides Baptista (Orgs.). Diálogos ibero-latino-americanos sobre geografias feministas e das sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2017.
- SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. v. 1. 313p.
- \_\_\_\_\_. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. **Espaço e Cultura** (UERJ), v. 27, p. 39-55, 2010.
- \_\_\_\_\_. Gênero e espaço: esse é um tema para a Geografia?. In: Daniel A. de Azevedo; Marcelo Alonso Moraes. (Org.). **Ensino de Geografia: novos temas para a geografia escolar**. Rio de Janeiro: Consequencia, 2014.
- SILVA, Joseli Maria ; ORNAT, Marcio . Geografia Feminista no Brasil nos anos 80, sim senhor! Uma entrevista com Rosa Ester Rossini. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 7, p. 212-219, 2016.
- SILVA, Rosimeri Aquino; SEFFNER, Fernando. Cenas, intervenção nas cenas e encenação: malabarismos na educação em gênero e sexualidade nas escolas. In: CAREGNATO, Célia; BOMBASSARO, Luiz Carlos. (Org.). **Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação**. 1ed.Porto Alegre: Ideal Editora, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In Guacira Louro (org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas - gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater o preconceito: A geografia que faz diferença. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (orgs.) **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

TORRÃO FILHO, Amilcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), Campinas, v. 24, n.jul./dez., p. 127-152, 2005.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:.....

Tempo de experiência:.....

Ano da Formatura:..... Instiuição: .....

Possui Pós-Graduação: ..... Em que:.....

- 1) O que você compreende por identidade de gênero e orientação sexual?
  
- 2) Durante o curso de licenciatura em Geografia, questões relacionadas a gênero e à sexualidade foram tratadas pel@s seus professores? Se sim, você pode comentar como isso aconteceu?
  
- 3) O que você pensa sobre a Geografia incorporar essa temática? Acredita que é possível?
  
- 4) Você acredita que a Geografia Escolar deve trabalhar essas questões em sala de aula? De que forma isso seria possível?
  
- 5) Questões relacionadas a essas temáticas costumam surgir em sala de aula?
  
- 6) Sente-se preparad@ para abordar essas questões caso elas surjam durante sua aula?
  
- 7) Você já presenciou alguma situação de homofobia ou machismo entre os alunos ou entre os professores? (RELATAR A SITUAÇÃO)
  
- 8) Na sua opinião, existe homofobia no espaço escolar?
  
- 9) Qual atitude um professor deve tomar frente a uma situação de homofobia/machismo?

10) Em sua experiência enquanto professor@, você identificou, realizou ou pretende realizar alguma prática relacionada ao tratamento de questões gênero e sexualidades?

11) Você costuma discutir essas questões com seus alunos? E com seus colegas docentes?

11) Na sua opinião; os livros didáticos de geografia abordam essas questões? Acha que deveriam abordar?

12) O currículo da Geografia Escolar abarca questões relativas às diversidades?

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

#### **Convite para participar de pesquisa**

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "A Geografia já saiu do armário? Diálogos sobre gênero, sexualidades e escola?". Esta pesquisa tem o objetivo compreender a geografia escolar desenvolvida pela prática docente na construção das invisibilidades de gênero e sexualidades nas escolas, para construir, com sua autorização, discussões acerca destas questões. A participação é voluntária, e você é livre para desistir a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Nos casos em que o/a participante concordar em se manter na pesquisa e ter seus relatos escritos no trabalho final, sua identidade não será revelada. Você poderá escolher um apelido para lhe representar no trabalho, ou poderei apenas escolher um outro nome, como você considerar melhor.

Se você concorda em participar, por favor, assine abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar da referida pesquisa, sendo livre para dela desistir a qualquer momento, sem que me haja prejuízo de qualquer origem.

Porto Alegre, RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável