An abstract painting featuring several stylized faces with expressive, sketchy black outlines. The faces are rendered in warm tones of yellow, orange, and red, set against a background of vibrant blue and pink washes. The overall style is gestural and expressive, with visible brushstrokes and splatters of paint.

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA
IVAINÉ MARIA TONINI
(Orgs.)

ESPACIALIDADES TRANSGRESSORAS

Gênero e sexualidades
na Geografia

Prefácio de
Joseli Maria Silva

C&A Alfa

Comunicação

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA
IVAINÉ MARIA TONINI
(Orgs.)

ESPACIALIDADES TRANSGRESSORAS

Gênero e sexualidades na Geografia

Prefácio escrito por
Joseli Maria Silva



Goiânia, GO | 2023

O presente trabalho foi financiado com apoio da CAPES e do Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM GEOGRAFIA
DA UFRGS

ADVERTÊNCIA

Os capítulos deste livro foram desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições de ensino, sendo o conteúdo, os aspectos gramaticais e a formatação das referências de responsabilidade exclusivos dos autores e autoras, não tendo os organizadores, nem a editora, responsabilidade sobre o teor (ou a correção) deles.

© Autoras e autores – 2023

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.
Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte.



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO
Presidente
Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral
Fátima Toledo

Projeto Gráfico / editoração
Adriana Almeida

Conselho Editorial
Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)
Denis Richter (UFG)
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)
Míriam Aparecida Bueno (UFG)
Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Pintura da capa:

Mulheres em movimento – Artista Flávio Scholles | Site: www.fscholles.net

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

E77 Espacialidades transgressoras [recurso eletrônico] : gênero e sexualidade na Geografia / Carlos André Geyer Moreira, Ivaine Maria Tonini (Orgs.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.
374 p. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-89324-76-8 (Digital)

1. Geografia. 2. Sexualidade. 3. Gênero. I. Moreira, Carlos André Geyer. II. Tonini, Ivaine Maria.

CDU: 911:3



SUMÁRIO

Prefácio.....	9
<i>Joseli Maria Silva</i>	

Apresentação.....	12
<i>Carlos André Gayer Moreira</i>	
<i>Ivaine Maria Tonini</i>	

Eixo I

Dar a conhecer das pesquisas acadêmicas

1	LGBT+ no Brasil: considerações sobre o desenvolvimento de Políticas Sociais entre os anos de 2000 a 2022	21
	<i>Bruna Iara Lorian Chagas</i>	
	<i>Adelaine Ellis Carbonar dos Santos</i>	
	<i>Márcio José Ornat</i>	
2	Um retrato dos estudos de gênero na produção científica brasileira: análise das publicações em revistas de Geografia entre os anos de 2010 e 2020.....	57
	<i>Dara Nogueira Formigoni</i>	
	<i>Antonio Carlos Queiroz Filho</i>	

Eixo II

Transgressões Curriculares

- 3 A escola como espaço regulador das normas de gênero e sexualidade: notas de um professor trans 88
Caio Maliszewski Escouto
- 4 Corpos, identidades e dissemelhanças: as resistências sobre os discursos das sexualidades em espaços escolares, no ensino e na pesquisa em Geografia 110
Irineu Soares de Oliveira Neto
- 5 Corpos travestis: livro didático de Geografia como lugar para transgredir. 157
Tyrone Andrade de Mello
Ivaine Maria Tonini
- 6 Geografias corporificadas: sobre fronteiras que produzem espaços escolares 181
Victor Pereira de Sousa
Diego Carlos Pereira
Tiago Dionísio da Silva
- 7 Insubmissas: Gênero, raça e classe no ensino de Geografia 210
Simone Flores
Talita Rondam Herechuk
- 8 Mulheres do campo, discriminação, violência e invisibilidade: um estudo em livros didáticos de Geografia 223
Jerusa Cassal de Almeida
Liz Cristiane Dias

- 9 E o currículo da Geografia, como está? Provocações
Queer na educação geográfica 252
Carlos André Gayer Moreira
Ivaine Maria Tonini

Eixo III

Espacialidades Corporais

- 10 Corpos em processo de exclusão: os territórios do
medo e da violência contra a população LGBTQIA+
no Brasil e Rio Grande do Sul 282
Pedro de Moura Alves
Tiaraju Salini Duarte

- 11 Geografias ancestrais: mulheres e práticas afrodi-
aspóricas no Sul do Brasil 306
Ana Paula Melo da Silva
Marceli Teixeira dos Santos
Mariana Barbosa de Souza

- 12 Ser um homem feminino não fere o meu lado mas-
culino: os sujeitos e suas espacialidades homoafeti-
vas 331
Diego Miranda Nunes
Benhur Pinós da Costa
Susana Maria Veleda da Silva

Sobre os organizadores 363

Sobre os/as autores/as 364



PREFÁCIO

JOSELI MARIA SILVA¹

O livro *Espacialidades Transgressoras: gêneros e sexualidades na Geografia*, organizado por Carlos André Gayer Moreira e Ivaine Maria Tonini, é uma escrita desautorizada pela sociedade e boa parte da Geografia brasileira porque pode ser enquadrada como “perigosa”, porque lança luz a pessoas e práticas sociais que costumeiramente são concebidas como “fora da ordem”. A ameaça se faz pelo desconhecimento, já que muitos insistem em não querer saber o que vai no coração, na vida e na existência espacial daquelas pessoas que, pelo simples fato de existirem em desconformidade com a expectativa social, são punidas de diversas formas e intensidades. Não raras vezes, exterminadas com requintes de crueldade.

Cada capítulo deste livro é intencionalmente um ato de rebeldia que posiciona os discursos sobre gênero e sexualidades na estrutura discursiva acadêmica da Geografia e da sociedade brasileira. O conservadorismo ganhou força no cenário político

1 Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia (UEPG).



na última década no Brasil, notadamente com o revigoramento das pautas morais na política nacional e o crescimento da censura a temas considerados impróprios pelos reacionários. Sem pedir autorização para escrita, as pessoas construíram suas narrativas de forma a se fazerem existir em um campo de saber que as constitui insistentemente como não existentes, em uma sociedade que cria ininterruptamente a abjeção de suas vidas. Por isso, talvez, cada capítulo seja revelador de dores íntimas do(a)s autore(a)s, mas também de suas curas e conquistas.

O livro está composto de importantes registros de trajetórias de lutas sociais e individuais, como das políticas públicas para a população LGBTQIA+, bem como das publicações científicas, que passaram a compor a variedade de abordagens da Geografia brasileira. Outro registro que merece destaque nesta obra são as análises críticas de currículos escolares e materiais didáticos que constituem importantes elementos discursivos da construção da realidade de vida daqueles que não se enquadram como sujeitos hegemônicos tradicionalmente abordados pela Geografia convencional. Escrituras de experiências corporificadas daqueles considerados “outros” pela concepção ocidental moderna de humanidade reivindicam nesta obra o olhar geográfico sobre suas espacialidades. Enfim, esses escritos certamente incomodam. Quando pessoas concebidas como “fora da ordem” tomam para si a palavra, elas assombram os poderosos, mas também inspiram os oprimidos para a luta.

A leitura desta obra certamente perturbará alguns e será fonte de conforto para outros. Esse lugar paradoxal entre temor e coragem, dor e prazer, perigo e proteção, raiva e amor, dor e deleite é o que qualifica uma boa obra, porque ela tira seus leitores da banalidade e convida à ação para promover mudanças.

Uma obra que comove, como é o caso deste livro, gera potências inimagináveis de transformação porque produz



identificação entre os que sofrem, gera alianças entre os solidários com as lutas dos oprimidos e elabora outras geografias antes impossíveis de serem imaginadas. As escritas geográficas que posso ver nesta obra não são meros textos intelectuais para serem lidos em espaços acadêmicos, mas registros que se originam das entranhas dos corpos de quem teceu cada uma delas.

A escrita corporificada deste livro convoca ao risco de produzir futuros imprevisíveis, mas também afirma que o presente da Geografia brasileira, que não escuta os gritos dos excluídos, não pode mais ser mantido como está. Portanto, esta obra desautorizada, rebelde e transgressora enche o coração de esperanças na produção de uma Geografia fascinante, potente e transformadora.



APRESENTAÇÃO

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA
IVAINÉ MARIA TONINI



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Espacialidades Transgressoras – gêneros e sexualidades em Geografia apresenta um compilado de textos com a intenção de alargar e refinar os horizontes de nossos entendimentos sobre a temática abordada neste livro: o pensamento sobre diferenças. Os textos buscam, ainda, auxiliar a compreender melhor o pensamento sobre diferenças, feminilidades, masculinidades e diversidades sexuais espacialmente no campo da Geografia. Temas como os que aqui são tratados precisam estar presentes nos nossos estudos, no nosso pensamento e no nosso fazer pedagógico e profissional: quem se exime disso está negligenciando seu direito e – mais que isso – seu dever de professor(a)/educador(a), que se afirma comprometido(a) com a autonomia, a liberdade, a cidadania.

É por aí que trilham os textos deste livro. É rigorosamente traçando modos de pensar e de problematizar o presente que importantes autoras e autores nos presenteiam com proposições instigadoras, em várias dimensões, ao se posicionarem distantes do maniqueísmo pregado pela rigidez de uma sociedade tradicional.

Estes textos são contribuições que enriquecem os estudos geográficos ao possibilitar que leitores e estudiosos ampliem suas reflexões sobre questões epistêmicas e metodológicas, a partir de provocações que as diferentes identidades, dos indivíduos e coletivos/grupos sociais, negociam, diante dos diversos espaços por onde circulam, transitam ou se fixam, sejam eles públicos ou privados.

As espacialidades decorrentes desses encadeamentos cooperam entre si para trazer à tona novas paisagens e olhares. Em certa medida, reparam a inobservância de fenômenos que sequer outrora poderiam ser mencionados, tais como: espaço privado, violência doméstica e feminicídio; violência urbana e população LGBTQIAP+; migrações LGBTQIAP+ (sexílio); tráfico de mulheres (cis e trans); generificação espacial; formação de comunidades e bairros gays; o urbano e os movimentos sociais sobre gênero e sexualidade; masculinização e envelhecimento da população rural brasileira; educação geográfica anti-homofóbica e antimachista, entre outros.

A interlocução entre categorias de Espaço, Gênero e Sexualidade inscritas nestes textos permite a visibilidade de temáticas pouco visitadas no campo geográfico, valorizando o fazer científico de pesquisadores brasileiros, empenhados na construção de uma literatura acadêmica ainda mais robusta nessa seara, que proporcione um maior respaldo e arcabouço teórico para as próximas gerações de geógrafos/professores.

Outro aspecto importante são as demandas sociais e a dificuldade do próprio fazer acadêmico em se conhecer pesquisas realizadas sobre tais assuntos, mostrando o quanto ainda é preciso acolher essas temáticas. As urgências não são pela quantificação, mas por problematizações contextualizadas sobre as iniquidades sexuais e de gêneros.



Nosso cotidiano está repleto de notícias trazidas por todos os canais de comunicação a respeito dos modos como homens e mulheres, crianças, jovens e idosos vivem em contextos sociais distintos, e suas diversidades sexuais e comportamentos são alvos constantes de práticas preconceituosas e discriminatórias, impedindo-os de dispor de seu direito de amar quem e como quiserem.

Nestes tempos em que o Brasil se constitui num país extremamente inseguro para todos os segmentos que não se enquadrem no padrão socialmente referenciado na heteronormatividade, na binariedade e na cisnormatividade e, por isso, têm seus direitos negados ou violados de diversas formas, os textos deste livro são contribuições evidentes de resistência e luta. Então, é preciso mais pesquisas para desestabilizar essas manifestações sociais discriminatórias.

Temas como os que aqui são tratados precisam estar presentes nos nossos estudos, no nosso pensamento e no fazer pedagógico e profissional: quem se exime disso está negligenciando seu direito e seu dever de educador(a) que se afirma comprometido(a) com a autonomia, a liberdade, a cidadania. E é justamente por tudo isso que este livro é bem-vindo, e, mais que isso, necessário!

Os textos foram agrupados em três trilhas temáticas, que se desenham por modos de transgredir o pensamento. A leitura começa a ser traçada com a Primeira Trilha, dedicada a **Dar a conhecer das pesquisas acadêmicas**. O texto inicial é intitulado: *Considerações sobre o desenvolvimento de políticas sociais para LGBT+ no Brasil entre os anos de 2000 e 2022*, de Bruna Iara Lorian Chagas, Adelaine Ellis Carbonar dos Santos e Márcio José Ornat. O estudo apresenta um panorama de desenvolvimento das políticas públicas para LGBT+ no Brasil, evidenciando como esse movimento social vem se empenhando para promover mudanças na estrutura opressiva do País. Também discute o avanço de discursos políticos de intolerância e violência que, reverberados da retórica



da ideologia de gênero, afetam negativamente o avanço da pauta LGBT+ em âmbitos institucionais e sobre como a atuação efetiva desse movimento social demonstra uma resistência positiva, na busca por progressos e manutenção da pauta de direitos.

Um retrato dos estudos de gênero na produção científica brasileira – análise das publicações em revistas de Geografia entre os anos de 2010 e 2020, de Dara Nogueira Formigoni e Antonio Carlos Queiroz Filho, retrata o modo como a Geografia brasileira tem estudado a temática de gênero através de um mapeamento por região dos periódicos, com a visualização da sua disposição geográfica para discutir possíveis tendências regionais. A partir dos levantamentos e da produção dos dados, estabeleceu-se contribuições com diálogos entre os autores que discutem a temática de gênero na Geografia brasileira e demonstrou-se para quais reflexões os dados têm apontado.

A Segunda Trilha, intitulada **Transgressões curriculares**, se inicia com o texto *A escola como espaço regulador das normas de gênero e sexualidade: notas de um professor trans*, de Caio Maliszewski Escouto, tem a intenção de pensar como a escola acaba sendo um espaço que regula e vigia as normas de gênero e sexualidade impostas e vistas como padrões. Como professor e homem trans, ele tenta elucidar algumas situações que vivenciou e presenciou nas escolas em que trabalha, apontando como situações corriqueiras, que acabam se tornando meios de manter os padrões cisheteronormativos como exemplos que devem ser seguidos por todos. Em conjunto, a escola, enquanto espaço vivo, se encarrega de manter e zelar por tais padrões, a fim de manter seu caráter regulador normativo. Além disso, o atual cenário político do Brasil é propício para que discursos de ódio sejam camuflados como simples opinião, escondendo-se embaixo do que se chama liberdade de expressão. Na contramão disso, cada vez mais estudantes vêm sentindo-se empoderados para afirmar suas



identidades de gênero e sexualidades consideradas transgressoras nesse espaço tão normativo.

O texto *Corpos, identidades e dissemelhanças: as resistências sobre os discursos das sexualidades em espaços escolares, no ensino e na pesquisa em Geografia*, de Irineu Soares de Oliveira Neto, apresenta reflexões sobre o campo das sexualidades e suas interações sobre os espaços geográficos, presentes em pesquisas de autores que se utilizam desta temática como parâmetro para compreensão e a interpretação dos espaços sociais, articulando ideias, representações e resultados que apresentam o corpo, a identidade e as dissemelhanças sexuais como produtos da cultura social e educacional.

Em *Corpos travestis – livro didático de Geografia como lugar para transgredir*, de Tyrone Andrade de Mello e Ivaine Maria Tonini, os autores mostram a criação de atividades transgressoras a partir de livro didático, o que torna possível tentar pensar os conceitos geográficos e espacialidades de corpos travestis para buscar produzir outras geografias. Desse modo, este texto traz outras possibilidades para a autonomia docente na Geografia Escolar.

Já o texto *Geografias corporificadas: sobre fronteiras que produzem espaços escolares*, de Victor Pereira de Sousa, Diego Carlos Pereira e Tiago Dionísio, se afasta de perspectivas opostas sobre as questões de gênero, sexualidades e raça na escola, para complexificar a corporeidade na produção do espaço, ou seja, da nossa espacialidade enquanto agentes geográficos nesse complexo processo de produção espacial, pensando no corpo como elemento-chave nessa análise espacial. Reflete também sobre como tais problemáticas se implicam no currículo escolar, pensando sempre na importância da emergência de uma Geografia corporificada e existencial.



Insubmissas: gênero, raça e classe no ensino de Geografia, de Simone Flores e Talita Rondam Herechuk, tem sua escrita elaborada por essas mulheres e professoras com corpos marcados pelo patriarcado, confrontando a todo instante, num diálogo sincero e respeitoso sobre nossa raça. O texto questiona como podemos estar em conexão com o comprometimento à luta antirracista. Busca, nessas marcas, entrecruzamentos para pensar o ensino e a ciência geográfica. Refletir sobre a tríade gênero, raça e classe perpassa em trazer outras epistemologias para o ensino ao buscar formas de romper com a estrutura dominante que se impõe a Geografia.

O texto *Mulheres do campo – discriminação, violência e invisibilidade: um estudo em livros didáticos de Geografia*, de Jerusa Cassal de Almeida e Liz Cristiane Dias, discute o campo enquanto um espaço dominado por um pensamento machista de que as mulheres não podem realizar atividades ditas de homens. Em estudos efetuados anteriormente, elas puderam perceber a invisibilidade das mulheres do campo nos livros didáticos de Geografia e a falta de agendas destinadas ao estudo das mulheres do campo no ensino de Geografia. À vista disso, o texto se torna um espaço de discussão sobre o tema e sua materialidade nos livros didáticos para debater e desconstruir alguns estereótipos relacionados às trabalhadoras rurais, bem como discutir a violência ocorrida contra as camponesas.

Encerrada a Segunda Trilha, o texto *Provocações queer para o ensino de Geografia: entre as fendas de armários e currículos*, de Carlos André Gayer Moreira e Ivaine Maria Tonini, tem o intuito de trazer uma reflexão mais propositiva pedagogicamente, para além do campo da abstração e repercussão teórica, ao deflagrar em cursos de graduação em Geografia, nas universidades federais do Rio Grande do Sul, o quanto a formação de professores, em geral, ainda encontra dificuldades para tratar das



temáticas de gênero e sexualidades e de situações decorrentes dessa dificuldade para um caminho direcionado a outra Educação Geográfica. Ou seja, um Ensino de Geografia não apenas mais atento às diferenças e acolhedor, mas que inclua a problematização do gênero e da sexualidade como categorias de problematização espacial, diante de sua inerente geograficidade.

A Terceira Trilha, **Espacialidades corporais**, abre com o texto *Corpos em processo de exclusão: os territórios do medo e da violência contra a população LGBTQIA+ no Brasil e Rio Grande do Sul*, de Pedro de Moura Alves e Tiaraju Salini Duarte, que discute como a violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais apresenta-se no contexto nacional como uma triste realidade. A partir desse contexto, analisa a produção dos territórios da violência e do medo no Brasil e Rio Grande do Sul e busca compreender, por meio de dados estatísticos, como os discursos cisheteronormativos se materializam em práticas violentas que atravessam o cotidiano dos sujeitos pertencentes a esse grupo. Resultados demonstram que a violência contra essa comunidade se apresenta de forma física e psicológica em múltiplas escalas, perpassando desde logradouros públicos até o seio familiar. Também apontam que tais ações na conjuntura atual configuram-se como formas de manifestação do poder no espaço, produzindo territórios da violência e do medo que incidem de forma direta nas práticas espaciais desses atores.

Em *Geografias ancestrais: mulheres e práticas afrodiaspóricas no sul do Brasil*, Ana Paula Melo da Silva, Marceli Teixeira dos Santos e Mariana Barbosa de Souza trazem discussões sobre as experiências dos simbolismos nos espaços rural e urbano, por meio da presença e atuação de comunidades tradicionais e grupos em processo de invisibilização nas narrativas oficiais e existência nas cidades, os rituais e práticas cotidianas que delinham espaços



sagrados e profanos, a influência de aspectos culturais e também religiosos na consolidação e organização de lugares e territórios, chegando à multiplicidade de atravessamentos que essas inter-relações viabilizam à ciência geográfica. Destacam a centralidade de mulheres na ação e continuidade de práticas afrodiáspóricas e de cura no espaço urbano enquanto convite à reflexão das geografias que constroem e narram as cidades.

Encerrando os textos do livro, *Ser um homem feminino não fere o meu lado masculino: os sujeitos e suas espacialidades homoafetivas*, de Diego Miranda Nunes, Benhur Pinós da Costa e Susana Maria Veleda da Silva, objetiva compreender a produção das masculinidades e socioespacialidades de homens que buscavam parceiros do mesmo sexo no Rio Grande do Sul – RS, por meio de aplicativos voltados para o público LGBTI+, em 2009. Isso reconfigura as formas de relacionamentos, que não se sobrepõem aos espaços físicos, porém, se tornam alternativas potentes de encontros e flertes, potencializando a criação de novos territórios de sociabilidade entre homens que buscam parceiros do mesmo sexo. Também possibilita conseguir negociar suas (in) visibilidades e gerenciar seus desejos. Ao entender que existem diferentes possibilidades de se constituir homem, o espaço geográfico é produzido por corpos não neutros, ou seja, pautados por marcadores de geração, cor da pele, gênero e sexualidades.

Boa leitura!



— EIXO I —

**Dar a conhecer das
pesquisas acadêmicas**

LGBT+ NO BRASIL

Considerações sobre o desenvolvimento de Políticas Sociais entre os anos de 2000 a 2022

BRUNA IARA LORIAN CHAGAS

ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS

MÁRCIO JOSÉ ORNAT

Considerando a relevância e atualidade dos debates inerentes à temática da diversidade sexual e de gênero, e a relação direta desse assunto com as reflexões que tratam de cidadania, políticas públicas, mobilizações sociais e Estado, buscamos neste texto apresentar o panorama de desenvolvimento das políticas públicas para pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais – LGBT+ no Brasil.

Por meio de pesquisa documental, foram sistematizados e analisados as principais políticas públicas e os avanços normativos respectivos à agenda do movimento LGBT+ brasileiro entre os anos de 2000 a 2022. Foram incluídos na operacionalização os documentos de políticas públicas específicas, ou políticas de direitos humanos que possuem eixos específicos ao LGBT+, programas específicos às pessoas LGBT+, relatórios de conferências nacionais LGBT+, a previsão orçamentária específica às ações para pessoas LGBT+ constantes em Planos Plurianuais (PPA) e os principais avanços e decisões dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Utilizamos a variável da sigla que adiciona o “+” em seu final, buscando contemplar sem rotular as mais diversas e fluidas práticas sexuais e performances de gênero, tomando como base as reflexões de Butler (2003, 2018), considerando ser escolha que nos permite se referir à multiplicidade complexa e difusa relacionada à gama de possibilidades e devires nas formas de pensar sobre desejos, orientações sexuais e identidades de gênero, contemplando àquelas já nomeadas e representadas pela sigla “LGBT” e àquelas cujas lógicas hegemônicas, baseadas em padrões de representação binários, não permitem que se tornem inteligíveis.

Partimos do entendimento de que há um tensionamento entre a fluidez dessas formas difusas de performances de gênero em relação aos modelos cristalizados de representação de padrões identitários, baseados em convenções simbólicas/estéticas e de seus aspectos caracterizadores.

Essa argumentação, que segue com base no debate de Butler (2003; 2018), destaca o “gênero” como mecanismo que hegemonicamente condiciona a constituição de representações identitárias e de existência fundamentada em formas de performances ligadas à tríade: sexo, gênero e desejo. Segundo a autora, esse mecanismo de gênero rotula as performances em binômios de normalidade/anormalidade, através de uma lógica compulsoriamente heterossexual, que determina como padrão a linearidade performativa entre sexo biológico, identidade de gênero e manifestações de desejo. No entendimento de Butler (2003), esse mecanismo que divide a sociedade em padrões de existência “normais” e “abjetos” também é responsável pela dicotomia analítico-interpretativa que permeia as categorias do eixo identidade-representação-pertença em relação às formas difusas de performances de sexo-gênero-desejo para as quais não existe um rótulo.

Assim, compreendemos que o uso da sigla em sua forma flexionada “LGBT+” remete a essa dicotomia, operando com e



contra as formas de organização e significação de representações, entendendo que “(...) com a reprodução das normas e, por elas, das identidades, é que existem movimentos de refazer (manutenção) e desfazer (contestação) das normas, movimento este sendo contingente” (BUTLER, 2018, p. 47). Portanto, compreendemos que a enunciação de identidade do “ser” é singular e variável em cada uma das múltiplas formas de existir e performar sexualidades e afetividades, por isso, os debates sobre ampliações, adequações e formas de utilização da sigla são recorrentes e importantes ao nível de realização existencial e de representação.

Isto posto, consideramos importante frisar que a mobilização política do movimento LGBT+ brasileiro corresponde responsivamente ao panorama brasileiro de violências, vulnerabilidades e hostilidades estabelecido à vida desses sujeitos desde a década de 80 no País.

Levantamentos atuais realizados pelos principais grupos de ativistas pró-LGBT+ do Brasil, notadamente, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Grupo Gay da Bahia (GGB) e a Aliança Nacional LGBTI+, demonstram que as lógicas que mediam as práticas e interações da sociedade brasileira em relação às pessoas LGBT+ são estruturalmente atravessadas por medo/repulsa ou ódio irracional – o que atualmente denomina-se “LGBTfobia”.

Segundo o panorama realizado pela Aliança LGBTI+ (REIS; CAZAL, 2021), as violências cometidas contra LGBT+ são desencadeadas por motivações que permeiam o desejo de eliminação da existência dessas pessoas. O relatório sobre violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012) e o Disque 100, de denúncias de violações de direitos humanos (BRASIL, 2018), indicam a predominância de violações através de expressões de violência física, moral e

psicológica, em que os homicídios motivados por LGBTfobia se destacam como prática extrema.

Essas informações se agregam ao exposto nos mais recentes relatórios de violências LGBTfóbicas. Segundo o *Relatório de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil*, realizado pelo Grupo Gay da Bahia (2021), o Brasil é o país de maior ocorrência de assassinatos de pessoas LGBTQ+ em números gerais. A ocorrência é de uma morte a cada 29 horas, sendo que em 2021 ocorreram mais de 300 óbitos. O relatório do Grupo Gay da Bahia (2021) afirma que esse número é subestimado, conclusão corroborada pelo indicado no *Atlas da Violência do ano de 2021* (CERQUEIRA, 2021), que aponta uma problemática subnotificação nas denúncias de crimes de violências LGBTfóbicas no “Disque 100”, cuja explicação sugerida pelo relatório se alinha à falta de credibilidade da atual gestão do governo federal na apuração dos casos denunciados no equipamento público – o que, segundo o IPEA (CERQUEIRA, 2021), corrobora com o aumento da invisibilização dessa população em dados oficiais, de modo que a sistematização e encaminhamentos de denúncias de crimes contra LGBTQ+ ficam a cargo de ativistas e grupos organizados da sociedade civil.

O *Atlas da Violência* (CERQUEIRA, 2021) também destaca uma crescente nas denúncias de violência na área da saúde realizadas por meio do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde, aumentando de 4.855 registros de violências LGBTfóbicas em 2018 para 5.330 em 2019. O IPEA (CERQUEIRA, 2021) atribui esse ostensivo aumento à noção neoconservadora articulada à retórica da “ideologia de gênero” e seus efeitos na operacionalização de políticas públicas, bem como à dificuldade de inclusão de dados nos formulários do sistema de gestão do SUS, em que a barreira do preconceito limita os operadores da política pública durante a realização das anamneses e do preenchimento dos campos de orientação sexual e



identidade de gênero, contribuindo para a invisibilização da realidade de LGBT+ no acesso aos serviços de saúde pública.

Demais relatórios, como o *Dossiê de assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021* (BENEVIDES, 2022), o *Dossiê A carne mais barata do mercado* (NOGUEIRA; CABRAL, 2018) e o *Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017* (PERES, 2018) também explicitam o anual aumento e persistência de crimes LGBTfóbicos no País.

O estudo desses relatórios aponta que o contexto brasileiro é estruturalmente opressivo para a vida de pessoas LGBT+, em que o discurso da ideologia de gênero, articulado à heterossexualidade compulsória que atravessa a sociedade ocidental como estrutura “de ser” (BUTLER, 2003), reflete em um panorama de vulnerabilidades para essas pessoas.

As conclusões dos relatórios supracitados concordam em apontar que esse cenário hegemonicamente hostil é reforçado pela falta de campanhas de sensibilização de combate à discriminação LGBTfóbica; pela impunidade e pelas subnotificações de crimes violentos cometidos contra essas pessoas, em paralelo à busca por criminalizar e tentar proibir as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade nas escolas; pela ausência de dados populacionais e estatísticos sobre a população LGBT+; e pela dificuldade de inserção e permanência dessas pessoas no mercado de trabalho, articulada à dificuldade de acesso e permanência em políticas de saúde, previdência, assistência social e educação.

Compreendemos que o panorama de vulnerabilidades e violências que atravessam a existência de pessoas LGBT+ no Brasil opera como fator de ligação e intento para mobilizações que visam a mudanças nesse cenário.

A partir disso, estabelecemos neste artigo uma reflexão que busca evidenciar as conquistas do movimento LGBT+ brasileiro,



destacando aspectos contextuais dos processos inerentes, bem como os entraves que constituem a trajetória histórica de desenvolvimento e manutenção da agenda específica à promoção e defesa de direitos dessas pessoas.

Ressaltamos que a reflexão é guiada por um plano de pensamento que tem como pressuposto de que todos os avanços aqui apresentados partem, compõem e resultam das estratégias políticas do movimento LGBTQ+ brasileiro, em sua multiplicidade transformativa, que, ao longo dos anos, foi capaz de se adaptar e capilarizar suficientemente para se manter consistente na arena de tensões que permeiam o campo das políticas públicas – mormente aquelas tocantes a direitos que contestam estruturas opressivas.

Apontamentos e imbricações entre Estado e movimento LGBTQ+ no Brasil

Tendo em vista o cenário brasileiro de violências, opressão sistemática e abjeção das vidas de pessoas LGBTQ+, destacam-se inicialmente neste debate a íntima imbricação entre as tensões e contradições inerentes às pressões dos movimentos sociais e o envolvimento/regulação do Estado no desenvolvimento de políticas públicas para pessoas LGBTQ+ a partir dos anos 2000.

Essa reflexão, que encontra respaldo nos debates de Coelho (2012) e Pereira (2009), define o Estado como organização que exerce seu poder de forma legítima, a partir da sua capacidade de coerção sobre o conjunto de indivíduos em determinado Território-Nação, delegado pela própria sociedade e constituído de forma inter-relacional, e em articulação com as trajetórias históricas dos países.

Diferentes perspectivas sobre o estudo do Estado, como as realizadas por Bobbio, Matteuci, Pasquino (1983) e Pereira (2009), apresentam conclusões semelhantes ao considerar que a atuação



legítima de poder por parte do Estado corresponde, em sentido geral, à direção fundamental de poder hegemônico, ou seja, potência de inspiração e condicionamento por força de prestígio, intimidação ou coerção. Em outras palavras, é forma de poder que exerce influência e/ou domínio.

Conforme Pereira (2009), ainda que estruturalmente hegemônico, o Estado deve ser pensado enquanto histórico e relacional, visto que exprime características singulares de constituição, especificidades, regulações, práticas e costumes. Para a autora, o Estado se caracteriza como uma arena de interdependências, oposições, reciprocidades e contradições, representando uma relação de dominação operada a partir de um poder coercitivo legítimo, que não é operado verticalmente, visto que se relaciona com a sociedade civil, esfera que Pereira (2009) define como o maior oposto complementar do Estado.

Essa perspectiva se agrega aos escritos de Gramsci (2001), emparelhando a sociedade civil como uma das esferas do Estado, agregando ao debate toda a gama de organismos privados e organizações sociais responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias, abarcando dentre eles os organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos, como igrejas, sindicatos, meios de comunicação e demais grupos de ação coletiva organizada.

Silva e Silva (2010) argumenta que a constituição de agendas públicas resulta de pressões da esfera da sociedade civil e de práticas de contestação a estruturas opressivas através de ações sociais, envolvendo situações problema que surgem da diversidade humana, articuladas com as expressões da questão social. Com isso, para compor a agenda, uma pauta deve possuir visibilidade para a sociedade civil e para o governo, sendo ratificada enquanto questão legítima de atenção e tensionamento.



Diversas abordagens sobre movimentos sociais, como as realizadas por Cardoso (2008) e Souza (2009), se enlaçam ao apontar que ativismos e movimentos qualificados pelo viés das “ações sociais” na constituição de agendas políticas de atuação têm como fatores aglutinadores a percepção e a experiência da discriminação e da violência em contextos de opressão social. Nesse caso, conjuntos heterogêneos de pessoas que vivenciam experiências de vulnerabilidades e violências estruturam as mobilizações, nas quais o envolvimento político se dá pela experiência intersubjetiva da necessidade de agir.

No caso do Brasil, depreende-se do debate de Green (2003) que a abertura democrática ocorrida na década de 1980 em muitos países da América Latina (como também é o caso do Brasil) promoveu uma reorganização de lutas e ativismos organizados. Com a crescente epidemia da aids¹, despontaram grupos de ações coletivas organizadas de LGBT+ dedicados à assistência a pessoas portadoras da doença, mas que também apoiavam as pautas voltadas ao combate à discriminação e ao acesso à educação.

Então, no fim da década de 70 emergiram, no Brasil, ações pró-LGBT+ de um ativismo que ainda não tinha “sigla” estabelecida, mas que foi capaz de mobilizar diversas práticas políticas organizadas, questionando e contestando os efeitos estruturalmente opressivos ao cotidiano e à existência de pessoas LGBT+.

Conforme Tarrow (2011), cenários opressivos promovem o intento para a ação, pautando a intencionalidade consciente de agir, que se destaca como essência da associação, da necessidade de coordenação e do enlace, que constituem a finalidade dessas

1 A modo simplificado de explicação, o Ministério da Saúde brasileiro e a Un aids informam que a aids é uma doença infecciosa que ataca o sistema imunológico, tornando o corpo incapaz de se defender de doenças, caso não diagnosticada e tratada. Já o HIV é uma Infecção Sexualmente Transmissível, um vírus que causa a aids. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/aids-hiv#hiv> e <https://un aids.org.br/terminologia/>. Acesso em: 17 out. 2020.

mobilizações organizadas, visto que, conforme o autor, as pessoas não agem pautadas apenas por um espontaneísmo despropositado, mas precisam de um denominador comum ou referente para integrar ações coletivas.

Nesse caso, a conjuntura do Brasil, que acusa em sucessivas séries históricas o maior número de mortes de pessoas LGBT+ no mundo, que possui crescentes de notificações de casos LGBTfóbicos, sendo País que reiteradamente mantém fora de seus dados oficiais a existência dessas pessoas e que reproduz um padrão comportamental societário baseado em performances compulsoriamente heterossexuais – discriminando, excluindo e cometendo violências contra pessoas LGBT+ –, encerra fator determinante no delineamento e atribuição de sentido da prática dos sujeitos envolvidos com as mobilizações políticas do movimento LGBT+ brasileiro, constituindo a agenda de demandas levadas à agenda do Estado.

Avanços políticos a partir dos anos 2000 – enraizamentos institucionais e o estabelecimento de ações incipientes

Conforme Fernandes (2012), a ascensão de ações primárias destinadas às pessoas LGBT+ remonta aos anos 2000, marcadas por avanço institucional estabelecido por pressões e diálogos exercidos pelo movimento LGBT+ brasileiro com o governo federal, tendo em vista, principalmente, o acesso e ampliação das possibilidades de participação, controle social e defesa da dignidade da pessoa humana, introduzidos pela Constituição Federal de 1988, a qual aprofundou os debates relacionados ao processo de “cidadanização”.

Nesse contexto, iniciou-se a formação de espaços dentro do governo federal para promover o planejamento, a avaliação e a

(tentativa de) implementação de políticas públicas voltadas para a população LGBT+, sendo que a materialidade desta constituição de uma agenda específica no âmbito do Estado desponta durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1998 e 2002, através do Plano Plurianual (PPA)² 2000-2003, que previa a destinação de serviços jurídicos e a apuração a violações e direitos humanos contra afrodescendentes, "homossexuais" (terminologia adotada na época pelo documento) e idosos (BRASIL, 2004a). Essa previsão de serviços previa a ampliação do *range* de possibilidades de atuação do Estado, mormente relacionado a uma abordagem que considerasse as especificidades de grupos populacionais na apuração de violações de direitos humanos.

Relatórios operacionais do período apontam que a especificação e diferenciação dos públicos-alvo das ações de serviços jurídicos e apuração a violações e direitos humanos resultaram no crescimento da demanda de serviços de atendimento, orientação jurídica, mediação de conflitos e apuração de violação de direitos para esses grupos. Ainda que de forma predominantemente sensibilizadora, o relatório aponta que foram realizadas ações no âmbito do Poder Judiciário para promoção de respeito e de uma cultura de paz em relação a pessoas LGBT+, em práticas sustentadas pelo pressuposto de que o Brasil possui uma cultura de machismo e violência contra essas pessoas (BRASIL, 2004a).

Ato contínuo, em maior correspondência às demandas do movimento LGBT+ brasileiro, no ano de 2001 foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), por meio da Medida Provisória nº 2216-37/2001, para implementar as

2 Conforme o artigo 165 da Constituição Federal de 1988, os Planos Plurianuais são leis orçamentárias que estabelecem as despesas relativas a programas de duração continuada em triênios. É nos Planos Plurianuais que estão previstos e representados os diálogos e pressões exercidos pelos movimentos sociais e as demandas mapeadas pelos instrumentos governamentais indicando o apoio financeiro por parte do Estado (BRASIL, 2016a).

resoluções da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada pelas Nações Unidas neste mesmo ano, em Durban (BRASIL, 2001), sendo o CNCD o dispositivo que adquiriu maior notoriedade nesse período, visto que em 2003 foi constituído um grupo de trabalho LGBT+ no referido Conselho, que operava vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH).

A implementação do CNCD, inicialmente vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança, representou o tímido início de efetivação das propostas de ação do Plano Plurianual do período (2000-2003), no que consta na proposta para esse triênio, que tratava sobre ações de combate/apuração de violação de direitos humanos, visto que mediou, por meio dessa instância de participação e controle social, possibilidades de diálogos sobre a destinação e uso de recursos, bem como os percursos operacionais de aplicação de ciclos orçamentários.

Não obstante, a ênfase de ações e debates mediados pelo CNCD sucede-se à redesignação desse Conselho à SEDH. Irineu (2009) destaca que a criação do CNCD, sobretudo do grupo de trabalho específico às pessoas LGBT+, possibilitou o adensamento de diálogos precedentes ao Programa Brasil Sem Homofobia. Na mesma direção, Mello, Maroja e Brito (2010) explicam que a criação desse Conselho desembocou em uma abertura para que o movimento LGBT+ brasileiro reivindicasse políticas públicas de promoção à cidadania e aos direitos humanos, expandindo a pauta para além do previsto em relação à participação social e apuração de crimes.

Consecutivamente, no ano de 2002 foi lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II), resultante de um processo de reflexões sobre direitos humanos realizado internacionalmente na Organização das Nações Unidas (ONU) e na Organização dos Estados Americanos (OEA) (BRASIL, 2002).



Seguindo a perspectiva de ampliação da agenda LGBTQ+, as ações se referiam à (a) promoção de direitos humanos, com destaque ao enfrentamento a desigualdades sociais; (b) fomento à participação da sociedade civil organizada no monitoramento de políticas públicas e participação social; (c) formulação descentralizada de programas e políticas pró-LGBTQ+; (d) criação de comissões, estudos e indicadores sociais sobre pessoas LGBTQ+ (BRASIL, 2002).

Constata-se a partir do exposto que esses primeiros anos marcam a inserção e capilarização das demandas do movimento LGBTQ+ brasileiro, solidificando as bases de pautas dessa população, estabelecendo, em um contexto de abertura, as principais ideias norteadoras para o vindouro progresso da agenda de políticas públicas LGBTQ+.

Programa Brasil Sem Homofobia em destaque: a importância do ano de 2004 como marco de estabelecimento da agenda nacional LGBTQ+

Inaugurando os importantes avanços estabelecidos a partir do ano de 2004, o grupo de trabalho LGBTQ+, instaurado no ano de 2003 no âmbito do CNCD, propôs a construção de uma rede de atuação intersetorial, denominada rede de “Promoção e Expansão da Cidadania e Fortalecimento da Democracia”, visando à interoperabilidade política da pauta LGBTQ+, que até então tinha a previsão de ações concentradas no âmbito do Ministério da Justiça (BRASIL, 2008a).

De modo geral, os debates estabelecidos pelo CNCD influenciaram o planejamento de ações para o novo triênio do PPA para os anos de 2004-2007, ampliando o escopo operacional, prevendo ações de combate à discriminação e ao fortalecimento do diálogo com a sociedade civil organizada (BRASIL, 2008a).



Ainda no ano de 2004, foi lançado o Programa Brasil sem Homofobia (PBSH). Esse programa manifestou as pressões do movimento social LGBT+ brasileiro e se articulou às ações previstas no Plano Plurianual de 2004 a 2007. Foi lançado no início do triênio, em 2004, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, com o objetivo de “[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004b, p. 11).

O PBSH tem como princípios a não discriminação por orientação sexual, a promoção dos direitos de LGBT+, a implantação integral ou parcial de políticas voltadas a essas pessoas, a produção de conhecimento em pesquisas realizadas por órgãos do Estado e o combate à homofobia (BRASIL, 2004b).

A partir dessa política, foram definidas as áreas prioritárias da agenda LGBT+, caracterizadas majoritárias pelos seguintes temas apresentados em síntese³: (a) combate à discriminação e às violências contra LGBT+ através de campanhas e sensibilizações; (b) criação de conselhos de direitos e fomento à participação em mecanismos de controle social; (c) criação do Sistema Nacional de Informação em Direitos Humanos; (d) mapear a condição socioeconômica da população homossexual; (e) sensibilização dos operadores de Direito, assessorias legislativas e gestores de políticas públicas sobre os direitos dos homossexuais; (f) internacionalização da pauta LGBT+; (g) capacitação de policiais para o acolhimento não discriminatório e para a sistematização de casos de crimes de homofobia; (h) ações de não discriminação por

3 Para mais informações, verificar: BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004b. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.



orientação sexual nos Sistemas de Ensino, com a realização de cursos de formação de professores, produção de materiais educativos e avaliação dos livros didáticos para eliminar aspectos discriminatórios; (i) estruturar uma Política Nacional de Saúde específica, e uma Ouvidoria, por meio do Disque-Saúde do Ministério da Saúde, para recebimento de denúncias sobre situações de discriminação ocorridas na rede de saúde, bem como sensibilização a profissionais de saúde no atendimento à população LGBT; (j) políticas de combate à discriminação à população LGBT na área do trabalho; (k) fomento à cultura e visibilidade para pessoas LGBT.

O delineamento das áreas prioritárias para ações é de fundamental importância para o aumento de possibilidades e desenvolvimento de políticas de promoção à cidadania para pessoas LGBT+ em múltiplas frentes. As orientações e determinações contidas no PBSH traduzem-se em diretrizes que permitem a expansão da pauta a ser promovida pelo Estado, concretizando objetivos e princípios, em escala sem precedente, com programas capilares e ferramentas auxiliares previstos para garantir uma eficaz e eficiente operacionalização, instituindo, assim, um marco político e representativo do movimento LGBT+ brasileiro.

Irineu (2014) enfatiza que, apesar da importância do PBSH para materialização e visibilidade da pauta, a política enfrentou dificuldades, especialmente na operacionalização. A autora explica que a maior parte das ações desenvolvidas foi viabilizada por instituições ligadas ao movimento LGBT+, ou pela atuação isolada de setores, principalmente da educação e saúde, na realização de trabalhos de apoio a ONGs e capacitações. Mello, Avelar e Maroja (2012) reforçam que o PBSH ampliou a gama de possibilidades de ações do movimento LGBT+, mas concordam com Irineu (2014) ao destacar que esse programa não adquiriu caráter



normativo formal, visto que não houve promulgação de decreto ou resolução indicando sua constituição.

Desse modo, a política acabou por obter um *status* dicotomizado, que, apesar de representar no período o mais importante instrumento norteador já estabelecido nesse campo de mobilizações, não foi imediatamente efetivado, visto que, sem regulamentação ou incentivo contínuo por parte do governo, acabou por servir mais como marco de adoção de agenda e planejamento do que como marco regulatório de ação e execução.

A capilarização do movimento LGBT+: avanços, ampliações da pauta e o fortalecimento da agenda no âmbito do Estado

A partir do PBSH, novas políticas foram desenvolvidas nos anos posteriores, buscando expandir e complementar os marcos de adoção de agenda expressados no documento. Nesse contexto, foram lançados na área da saúde, no ano de 2007, dois Planos Integrados de Enfrentamento à Epidemia de Aids e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs⁴), em conformidade ao estabelecido no PBSH sobre a promoção de saúde através de políticas específicas, e que, predominantemente, respeitassem as especificidades relativas à população LGBT+ abarcada pelos planos.

Os documentos também seguem o PBSH no que tange à ampliação do que são considerados atendimentos de saúde, expandindo o escopo das ações para atenção a situações de violência, realização de sensibilizações sobre saúde LGBT+ e práticas de profilaxia com ênfase ao combate às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs⁵).

4 Terminologia adotada no período de lançamento da política.

5 Terminologia oficial adotada pelo Ministério da Saúde.

Essas duas ações voltadas às pessoas LGBTQ+ foram englobadas em políticas de enfrentamento à epidemia de aids, sendo elas: (1) Plano Integrado de Enfrentamento de Feminização à Epidemia de Aids e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), e (2) Plano Nacional de Enfrentamento à Epidemia de Aids e DST entre Gays, outros Homens que fazem Sexo com Homens (HSH) e Travestis.

O Plano Integrado de Enfrentamento de Feminização à Epidemia de Aids e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis teve como proposta ser uma política intersetorial de combate às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), à violência sexual e doméstica, à discriminação contra raça e etnia, gênero e orientação sexual. Buscou contemplar as mulheres e suas especificidades, das quais, lésbicas, bissexuais e mulheres transexuais constituem a sua base propositiva de atuação (BRASIL, 2007a).

Já o Plano Nacional de Enfrentamento à Epidemia de Aids e DST entre Gays, outros Homens que fazem Sexo com Homens (HSH) e Travestis é formado por duas agendas diferentes. A primeira é específica para Gays e HSHs e a segunda detalha a atuação do atendimento para Travestis.

A diferença dessas agendas é caracterizada pelo foco de atuação, sendo a primeira delas relativa a ações de combate e contenção ao avanço de ISTs entre homens Gays e HSH jovens. Já a agenda específica às Travestis contemplava o desenvolvimento de ações de enfrentamento a violências, sensibilizações sobre práticas sexuais e debates sobre a falta de acesso a serviços de saúde por essa população (BRASIL, 2007b).

Esse segundo plano teve como principais vulnerabilidades a serem enfrentadas a homofobia e transfobia⁶, a negação do direito

6 Terminologias atualmente englobadas como LGBTQfobia, e punidas na forma da lei, pela equiparação a crime de racismo vide o decidido em julgado na ADO n.º 26 de 2019.

à livre orientação sexual, as dificuldades de acesso a diagnósticos e insumos de prevenção e ao tratamento das ITS/Aids, bem como o enfrentamento às drogas e seu impacto na profilaxia pré (PrEP) e pós (PEP) exposição ao HIV e outras ISTs (BRASIL, 2007b).

Continuamente, a agenda do movimento LGBT+ estabelece mais um de seus marcos históricos a partir da realização da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT), em 2008. Segundo Irineu (2009), nessa conferência, foram debatidas propostas de políticas públicas, tendo como objetivo conceber o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT+. As discussões foram direcionadas pelo tema geral da Conferência, que tratou dos direitos humanos e das políticas públicas na garantia de direito das pessoas LGBT+ (BRASIL, 2008b).

Conforme o relatório da Conferência, grande parte dos debates se relacionou à criação, fomento, garantia, capacitação e desenvolvimento de ações para o combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero e enfrentamento à homofobia. A Conferência também pleiteou o estreitamento da relação entre Estado e os movimentos sociais LGBT+, prevalecendo a necessidade da criação de legislações e políticas de inclusão e combate à discriminação (BRASIL, 2008b).

Outras importantes deliberações da I Conferência Nacional GLBT foram a mudança na sigla que representa o movimento para “LGBT”, determinando a inserção da letra “L”, correspondente à população lésbica no início do acrônimo representativo, e a redefinição do Conselho Nacional de Discriminação para Conselho Nacional LGBT (BRASIL, 2008b).

Segundo Irineu (2014), essa Conferência foi um acontecimento inédito no mundo e serviu para apoiar e buscar a ampliação e viabilização da agenda prevista pelo Programa Brasil Sem



Homofobia nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, por meio dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. A autora destaca que a Conferência também deliberou sobre a necessidade de internacionalização da pauta prevista pelo PBSH, principalmente pelo afinamento com agendas de organismos internacionais.

Reforçando os estabelecidos pela I Conferência Nacional GLBT, foi prevista no Plano Plurianual para o triênio 2008-2011 a dotação orçamentária para ações de combate à homofobia nas escolas.

Ato contínuo, no ano de 2009, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e a Secretaria de Políticas para as Mulheres estabeleceram um convênio com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a realização de levantamentos pormenorizados no âmbito dos municípios, voltados ao recorte de gênero e direitos humanos, para apuração da existência de políticas específicas desenvolvidas por órgãos gestores de direitos humanos para minorias sociais. Esse trabalho foi desenvolvido por meio da Pesquisa de Informações Municipais (Munic) entre os anos 2009 e 2014 e identificou Estados e municípios que contavam com legislações específicas a pessoas LGBTQ+ (BRASIL, 2015a).

Também em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTQ, resultado da I Conferência Nacional de Políticas Públicas LGBTQ, realizada em 2008. Teve como objetivo orientar a elaboração de políticas públicas para LGBTQ, bem como elencar possibilidades de implementação dessas políticas. Apresentou como objetivos específicos a promoção dos Direitos Fundamentais das pessoas LGBTQ previstos no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, com ênfase nas pessoas em situação de risco social e violência, e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009).



Irineu (2014) pontua que ao contrário do Programa Brasil Sem Homofobia, que contava com a participação social em todos os processos do programa (formulação, implementação, monitoramento e avaliação), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT teve essas ações executadas por uma equipe técnica com servidores de todos os ministérios do Poder Executivo envolvidos, de forma que a sociedade civil foi convidada apenas para participar das reuniões de monitoramento. Irineu (2014) ainda destaca que o plano não foi instituído via decreto, assim como o PBSH, fazendo com que o documento obtivesse uma baixa e ineficiente dotação orçamentária, se tornando, assim, pouco exequível.

Em outro ponto de vista acerca do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, Vergili (2016) afirma que a elaboração desse documento sugere um importante reforço ao aparato do movimento LGBT+ na esfera do Estado, constituindo, junto ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT e da Secretaria de Direitos Humanos, o tripé da cidadania LGBT+ no governo federal.

Esse processo resultou para a agenda LGBT+ um patamar de estabilização da pauta, com diretrizes concretas e expandidas, com definição e adequada possibilidade mobilizadora de aparato institucional estabelecido pelo tripé da cidadania e pela possibilidade de operabilidade intersetorial. Deliberações importantes também promoveram a expansão representativa do movimento LGBT+ – vide a alteração na sigla e a instauração do Conselho Nacional LGBT, que permitiram diálogos e redefinições estratégicas em múltiplas frentes, viabilizando, portanto, variados caminhos para a promoção de avanços.



O paradoxo da continuidade – entre o desenvolvimento de políticas e extenuação operacional em um contexto de crise política

A diversificação de possibilidades de ações viabilizada pelo movimento LGBTQ+ ao longo dos anos 2000 demarcou, para o início da década de 2010, um cenário de importantes avanços na agenda LGBTQ+, havendo nesse período uma maior distinção entre as práticas e distribuição de frentes de ação entre o Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário.

Conforme Toitio (2017), o enraizamento e a difusão da agenda LGBTQ+ em múltiplas frentes reverberaram no drástico aumento de discursos, fortemente baseados no fundamentalismo religioso, que visavam combater o avanço dessas pautas. Machado e Elias (2020) afirmam que essa pressão aumentou drasticamente no contexto de desenvolvimento do Projeto Escola Sem Homofobia (2009) e no desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em que o governo federal se manteve constantemente tensionado por representantes da política neoconservadora que inseriram a "ideologia de gênero" como o eixo de disputa política.

Desse modo, apesar da consolidação da pauta resultante de uma trajetória consistente de atuação política do movimento LGBTQ+, o início da década de 2010 salienta a efusividade e o tensionamento da agenda pública relacionada a direitos humanos e avanços na pauta LGBTQ+. Esse cenário agudizou o panorama de viabilização dessa agenda no âmbito do Poder Executivo e Legislativo, cabendo ao Poder Judiciário e ao movimento LGBTQ+ os principais avanços recentes para essa população.

As políticas desenvolvidas ao longo dessa década são marcadas por constantes embates e críticas. O movimento LGBTQ+ destacava reincidentemente a falta de segurança legislativa, a fragilidade das ações de equiparações de direitos de LGBTQ+ a outros



dispositivos legais lançados pelo Poder Judiciário, e a extenuação na operacionalização das políticas públicas e programas específicos, apesar de ressaltar a continuidade e manutenção da agenda como avanço que representa a materialidade da pauta na esfera do Estado.

Concomitantemente, as pressões realizadas pelo setor neoconservador, predominantemente pela problematização dos estudos e pautas relacionados aos debates sobre gênero e sexualidade, imprimem na agenda pública um contramovimento demarcado por práticas de LGBTfobia política, sustentadas pela retórica da ideologia de gênero.

Esse contramovimento – que não possui sua gênese na década de 2010, mas nos anos 90, a partir de problematizações realizadas pela Igreja Católica sobre os avanços dos debates sobre a saúde sexual e reprodutiva das mulheres – se fortaleceu como base política oportunizando-se do avanço das pautas LGBT+ (mormente daquelas que viabilizavam inclusão e equiparação de direitos), como tribuna de promoção política baseada em valores que simulam o que, em uma leitura unilateral e enviesada, seriam os valores da moral cristã.

Lionço *et al.* (2018), Junqueira (2018), Partenotte e Kuhar (2018) concordam em afirmar que a ideologia de gênero vem sendo ferramenta utilizada como tática de propagação de pânicos morais que permeiam as pautas políticas, ou de estudos relativos a gênero e sexualidade, resultando em ações coordenadas e combativas encabeçadas por setores neoconservadores, e ao populismo de direita⁷, unindo fundamentalistas religiosos e figuras do

7 Conforme Pelinka (2013), a associação com o populismo, principalmente o de direita, se evidencia pela propagação do senso comum e da ignorância sobre determinados assuntos. Com isso, se criam bodes expiatórios que subverteriam as compreensões da realidade: [...] o senso comum é a resposta ao medo inicialmente instilado por meio da criação de um bode expiatório. A criação de bodes expiatórios permite que um grupo social transite do status de vítima (por exemplo, o não

conservadorismo político em ações que propositalmente desestabilizam proposições legislativas e políticas públicas nesse campo.

Nesse cenário, os avanços da pauta LGBTQ+, principalmente a estabilização da agenda com a constituição do tripé da cidadania LGBTQ+ no governo federal, foram subvertidos em pânico moral através da atuação desse setor. Toitio (2017) explica que, nesse contexto, propostas contrárias à agenda LGBTQ+ começaram a ser debatidas, como no caso da aprovação do projeto de decreto 234/2011⁸ – intitulado pejorativamente como projeto de lei da “cura gay”. O projeto, aprovado para apreciação da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, buscava indicar uma forma de psicólogos atuarem terapeuticamente em questões de orientação sexual.

O referido projeto repercutiu no âmbito do movimento LGBTQ+ brasileiro, incitando manifestações das principais organizações LGBTQ+ e suas afiliadas, por meio de protestos, cartas abertas, coalizões políticas e a articulação de frentes parlamentares de enfrentamento direto (TOITIO, 2017).

Reflexo do crescente tensionamento pode ser observado na II Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBTQ+. O evento da importante instância de participação social, realizado em 2011, teve como tema “por um país livre da pobreza e da discriminação, promovendo a cidadania de LGBTQ+”. Desse modo, as deliberações da Conferência elencaram uma vez mais a necessidade da promoção de ações de combate à discriminação, a imprescindibilidade da intersetorialização como critério essencial para uma

reconhecimento das uniões entre pessoas do mesmo sexo) para o status de agressor/a (o casamento entre pessoas do mesmo sexo destruirá a família). Isso permite aos/às populistas direcionarem os medos e alimentarem choques entre “o povo”, o/a inimigo/a e a elite e se apresentarem como as verdadeiras vítimas (PARTENOTTE; KUHAR, 2018, p. 515).

8 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505415>. Acesso em: 17 out. 2020.

eficiente operacionalização das políticas públicas específicas, e a urgência de enfrentamento às violências contra LGBT+ (BRASIL, 2011a).

Também foi enfatizada a necessidade de atuação no campo da educação – através da realização de estudos voltados à cidadania e à realidade de pessoas LGBT+, sensibilização e ações de inclusão à diversidade nas escolas, cursos de capacitação relativa à orientação sexual e identidade de gênero no âmbito da estrutura educacional brasileira, e inclusão da temática nos currículos educacionais. Essas ações foram elencadas sob o entendimento de que as políticas públicas devem desconstruir estruturas de opressão e a crescente intolerância de movimentos fundamentalistas religiosos (BRASIL, 2011a).

No mesmo ano, importantes ações correspondentes ao elencado na II Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBT foram constituídas. No campo do Poder Executivo, foi promulgada a Política Nacional de Saúde Integral de LGBT, instituída pela Portaria nº 2.836, de 2011, cujo objetivo foi orientar o Plano Operativo de Saúde Integral LGBT+ (BRASIL, 2013a).

As diretrizes dessa política preconizaram o respeito aos direitos humanos e promoção à cidadania LGBT+, combate à homofobia, implementação de ações no Sistema Único de Saúde (SUS) com vistas ao adoecimento e sofrimento ocasionados por “[...] inadequação de identidade, corporal e psíquica relativos às pessoas transexuais e travestis” (BRASIL, 2013a, p. 22). Visava à sensibilização dos profissionais do SUS, inclusão de identidade de gênero e orientação sexual em sistemas de informação da saúde, aprimoramento do processo de transexualização e estabelecimento de protocolos específicos para o atendimento de LGBT+ (BRASIL, 2013a).



A Política Nacional de Saúde Integral de LGBT demonstrou afinamento e articulação com as demais políticas anteriormente desenvolvidas, tendo objetivos referentes a uma noção ampliada de saúde, contemplando aspectos como a promoção da cidadania, combate à discriminação, inclusão e integração de pessoas LGBT+ nos serviços de saúde (BRASIL, 2013a).

No âmbito do Poder Judiciário, ainda em 2011, foram julgadas conjuntamente pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132 e a ação direta de inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277, reconhecendo a união estável entre pessoas do mesmo sexo (BRASIL, 2011b).

Continuamente, em 2013, foi promulgado o Plano Plurianual de 2012-2015, abrangendo propostas em variadas frentes de ação. A partir dos debates da II Conferência Nacional de Políticas Públicas LGBT, as ações planejadas ressaltam a articulação necessária com o movimento LGBT+, versando principalmente sobre a atuação no campo da saúde da mulher e criança LGBT+ e ao acolhimento tipificado de famílias LGBT+ (BRASIL, 2015a).

Apesar dos importantes avanços representados pela Política Nacional de Saúde Integral LGBT e pelo julgado da ADPF/132 e ADI/4.277 de 2011, é necessário destacar a notável correlação que as tensões entre o movimento LGBT+ e os setores neoconservadores possuem na extenuação da pauta LGBT+ na esfera do Estado, afetando o cenário de condução da pauta no âmbito governamental. Esse contexto reflete um panorama paradoxal entre continuidade (manutenção da pauta) e extenuação – manifestado pela não materialização, ou estagnação resultante de entraves disseminados pela retórica da ideologia de gênero –, situação que, nesse período, demandou do movimento LGBT+ novas estratégias políticas e formas de mobilização.

Entre avanços e tensionamentos, a que panorama chegamos?

O panorama de extenuação da pauta LGBT+, bem como a beligerância política relativa à agenda resultaram no cenário de entraves de avanços nos poderes Executivo e Legislativo. Para Toitio (2017), a instabilidade política desenvolvida pela atuação de bancadas neoconservadoras no Congresso Nacional representou retrocessos na articulação LGBT+ na agenda do Estado, cenário em que, conforme Aragusuku (2017, p. 5), “[...] o governo buscou jogar com ambos os lados (conservadores e progressistas), abrindo espaços, ainda que limitados, para a formulação e aplicação de políticas de direitos humanos”, fazendo uma tímida manutenção das ações previstas no PPA do triênio 2016-2019, documento que previu ações de inclusão social, redução de desigualdades, fortalecimento a Direitos Fundamentais e Direitos Humanos, e enfrentamento das formas de violência (BRASIL, 2015b).

Ruffo, Chagas e Anami (2021) indicam que o movimento LGBT+ buscou viabilizar, por meio do Supremo Tribunal Federal (STF), avanços na operacionalização das políticas públicas LGBT+, ou, mesmo, novas decisões que assinalassem melhores condições para essas pessoas, tendo em vista o histórico favorável do órgão em decisões relativas à pauta LGBT+, principalmente no que tange a demandas relacionadas aos Direitos Fundamentais. Conforme os autores, nesse caso, o Poder Judiciário se estabeleceu como *ultima ratio* de possibilidade de avanços na esfera do Estado – *status* alcançado devido à intensa ação do movimento LGBT+, principalmente por meio do *advocacy* como estratégia de mobilização.

Conforme Reis e Casal (2021), o *advocacy* busca influenciar politicamente as decisões sobre políticas públicas, programas, legislações e orçamentos favoráveis à causa LGBT+. Nesse caso, a litigância estratégica – estabelecida como um dos objetivos do

advocacy (junto do Controle Social e do *Accountability* LGBT+) –, realizada pelo movimento LGBT+ via Tribunais, funcionou como dispositivo de promoção de avanços pela via judicial, demarcando os mais importantes e recentes progressos da agenda LGBT+.

Nesse sentido, importantes deliberações partiram do Poder Judiciário – como a Resolução nº 175 do Conselho Nacional de Justiça, determinando a obrigatoriedade da realização de casamento civil entre pessoas do mesmo sexo (BRASIL, 2013b) e o julgamento do Recurso Especial nº 846.102, no ano de 2015, decidindo favoravelmente sobre a caracterização de família homoafetiva constituída por união estável e subsequentemente pela possibilidade de adoção sem distinção em relação à constituição familiar.

Paralelamente, o movimento LGBT+ pleiteava seus espaços em instâncias de participação social. Em 2016, ocorreu a III Conferência Nacional LGBT+, promovida pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Promoção dos Direitos LGBT, que teve como tema “Por um Brasil que criminalize a violência contra LGBT”. Nessa Conferência, os debates buscaram desenvolver estratégias para evitar violações de direitos reverberados em torno da LGBTfobia, como casos de agressões, discriminações e vulnerabilidades (BRASIL, 2016b).

A partir disso, os principais debates trataram de interseccionalização, participação social, criação de um sistema nacional de promoção da cidadania e enfrentamento da violência contra a população LGBT+; acesso à educação, cultura, e segurança pública. Visaram também um sistema de justiça na promoção e defesa dos direitos humanos da população LGBT e ainda debateram marcos jurídicos e normativos para o enfrentamento à violência contra a população LGBT+, sendo que a principal conquista desse espaço foi o Decreto Presidencial nº 8.727, de abril de 2016, reconhecendo o uso do nome social e identidade de gênero de travestis e transexuais no âmbito da administração pública (BRASIL, 2016b).



Ademais, outros avanços, como a decisão favorável à retificação do registro civil por pessoas trans em cartórios por meio de autodeclaração – sem demanda judicial, julgada pela ADI nº 4275/2018 (BRASIL, 2018) –, o enquadramento de crimes de discriminação e LGBTfobia em equiparação a crimes de racismo deliberado mediante a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26/2019 (BRASIL, 2019) e a determinação de inconstitucionalidade da inabilitação temporária de doação de sangue por Gays e homens que fazem sexo com outros homens, através do julgamento da ADI nº 5.543/2020 (BRASIL, 2020), representam os progressos mediados pelo STF e correlatos a processos de diálogos e litigância estratégica do movimento LGBT+.

Atualmente, os relatórios das principais representações do movimento LGBT+ brasileiro indicam o panorama recente do País em relação às circunstâncias políticas do Brasil no início da década de 2020.

Benevides (2022) afirma que os direitos de pessoas LGBT+ estão sob ameaça. Para a autora, a situação do País nunca esteve tão complexa, caracterizada por invisibilizações em políticas públicas, múltiplas e crescentes violências – predominantemente a política, tendo em vista os efeitos do discurso da ideologia de gênero na instabilização de avanços da agenda LGBT+, bem como o incentivo a práticas de violência contra essa população motivadas por intolerâncias e pânico morais.

O preocupante panorama apontado por Benevides (2022) é ainda mais agravado pelo aumento das denúncias de desrespeito de pronomes e nomes sociais, violações de direitos humanos e tratados internacionais, ausência de dados sobre a população LGBT+ na esfera do Estado – principalmente as subnotificações de violência nos serviços públicos, de modo que, para a autora, o movimento LGBT+ vem sendo sobrecarregado e impelido a realizar pesquisas de levantamento e investigação, independentemente do suporte de

instituições do poder público para subsidiar os avanços que necessitam pleitear na agenda do Estado.

A situação atual do movimento LGBTQ+ brasileiro vem demandando resiliência e multiplicidade estratégica para contornar o grave cenário de fragilização da agenda que inaugura a década de 2020.

Benevides (2022) aponta que ações vêm sendo desenvolvidas nesse sentido, buscando coalizões intersetoriais de instituições de defesa dos direitos humanos. A autora destaca a criação da 1ª Frente Nacional TransPolítica, que reuniu parlamentares, pessoas transexuais, travestis e movimentos sociais para mediar debates públicos sobre a inserção de pessoas transexuais na política.

Paralelamente, Reis e Cazal (2021) apontam que o trabalho do movimento LGBTQ+ no início da década de 2020 vem incidindo estrategicamente em múltiplas frentes. Os autores destacam que o foco das alianças políticas organizadas atualmente é capilarizado, e as principais demandas são categorizadas por demandas específicas destinadas ao Poder Executivo, Poder Legislativo e ao Poder Judiciário.

Reis e Cazal (2021) indicam que a atuação no Poder Executivo vem pleiteando pela (a) viabilização do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência LGBTQfóbica; (b) aprovação de um marco legal que proteja pessoas LGBTQ+ de múltiplas violências; (c) implementação de uma rede de prevenção e proteção para pessoas LGBTQ+; (d) promoção de medidas de inclusão e permanência de LGBTQ+ na educação; (e) ampliação do *range* de atuação do campo da saúde, predominantemente pela ampliação da Política Nacional de Saúde Integral LGBTQ, avançando com políticas específicas às pessoas Intersexo, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais; (f) fomento à empregabilidade de Travestis e Transexuais; (g) promoção ao acolhimento e apuração de crimes LGBTQfóbicos;



(h) ampliação dos serviços específicos à LGBT+ no âmbito do Sistema Único de Assistência Social.

No âmbito do Poder Legislativo, Reis e Cazal (2021) apontam que a atuação vem articulando frentes parlamentares para proposição de ações articuladas, buscando por avanços em legislações, garantias de destinação de orçamentos públicos, promovendo diálogos com a sociedade civil na definição e discussão das áreas prioritárias.

Complementarmente, Reis e Cazal (2021) discutem que, no Poder Judiciário, a litigância estratégica do movimento LGBT+ visa organizar audiências com ministros do STF para elaboração de memoriais e referenciais que podem influenciar nas decisões judiciais que julgam méritos relacionados à agenda LGBT+.

Portanto, observa-se, a partir da complexificação do cenário político de mobilizações em torno da agenda LGBT+, a demanda relegada a esse movimento social por novas estratégias de mobilização política, impelindo o desenvolvimento de possibilidades de atuação, à procura de resistir e representar a pauta específica na busca pela promoção e garantia de direitos para pessoas LGBT+ no País.

Conclusão

Com base no exposto, pode ser evidenciado, pela observância dos principais documentos norteadores de políticas, programas e normativas, que o movimento social LGBT+ vem empenhando-se para promover mudanças estruturais na organização opressiva do País, em prol da vida de pessoas LGBT+ brasileiras.

As pautas aqui apresentadas correspondem a lutas e resistências, pleiteadas em uma desafiadora conjuntura de articulação e promoção de direitos para a população LGBT+. A persistência das



pautas, a discriminação e as violências múltiplas, bem como o precário e frágil acesso à saúde, trabalho e educação demonstrado pela manutenção das pautas das políticas sociais para LGBT+, são aspectos que minam progressos humanos e sociais para essas pessoas.

O avanço de discursos políticos de intolerância e violência reverberados da retórica da ideologia de gênero interfere e afeta negativamente o progresso da pauta LGBT+ em âmbitos institucionais, promovendo pânico morais e combatividade, oportunizando-se dessa pauta para fortalecimento de uma base política neoconservadora.

De modo geral, destaca-se que, no panorama de tensionamentos e combatividade à agenda específica de LGBT+, a atuação ativa desse movimento social demonstra uma resistência positiva, na busca por progressos e manutenção da pauta, desenvolvendo estratégias, coalizões, alianças e demais formas de mobilização na incansável busca por promover e defender direitos a essa população.

REFERÊNCIAS

ARAGUSUKU, Henrique Araújo. Estado, Políticas Sociais e conservadorismo no Brasil: Desafios da agenda LGBT contemporânea. *In: Mundos de Mulheres, 13 e Fazendo Gênero*, n. 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503673493_ARQUIVO_Trabalhocompleto-WW&FG.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983. 1.330 p. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Medida Provisória Nº 2.216-37, de 31 de Agosto de 2001**. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2216-37-31-agosto-2001-392551-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II)**, 2002. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Relatório Anual de Avaliação – PPA 2000-2003**. Brasília, 2004a. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/750>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, 2004b. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Programa Nacional de DST e Aids. **Plano Integrado de Enfrentamento à Feminização da Epidemia da Aids e outras DST**. Brasília, 2007a. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/plano_integrado_enfrentamento_feminizacao_aids_dst.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. **Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de Aids e das DSTs entre Gays, HSH e Travestis**. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/campanha/plano-nacional-de-enfrentamento-da-epidemia-de-aids-e-das-dst-entre-gays-hsh-e-travestis>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Relatório de avaliação do Plano Plurianual 2004-2007: exercício 2008**. Brasília, 2008a. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/529>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/>

IConferenciaNacionaldeGaysLesbicasBissexuaisTravestiseTransexuaisGLBT.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/LGBTI/Plano%20Nacional%20de%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cidadania%20e%20Direitos%20Humanos%20LGBTI.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional LGBT. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**. Brasília, 2011a. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/old/cncd-lgbt/conferencias/anais-1a-conferencia-nacional-lgbt-2>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Coordenadoria de análise de Jurisprudência. **Julgamento ADPF 132 e da ADI 4277**. Brasília, 2011b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio e Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175 de 14/05/2013**. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação, ano base 2012**. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico. **Plano Plurianual 2016-2019**. Brasília, 2015b.

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/52996>. Acesso em: 26 jun. 2022.



BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos da população LGBT. **Relatório final da 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://pnceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.275**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749297200>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) n.º 26/2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754019240>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.543/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753608126>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 235 p. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/butler-problemas-do-gecc82nero.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, 266 p. Disponível em: <https://bit.ly/3OKFLD4>. Acesso em: 31 maio 2022.

CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (Org). **Sociedade política no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 313-350. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b4km4/pdf/sorj-9788599662632.pdf> Acesso em: 31 maio 2022.

CERQUEIRA, Daniel (Org). **Atlas da violência**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 31 maio 2022.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e Mercado**. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. 114 p.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Por uma genealogia do conceito de homofobia no Brasil: da luta política a um campo de governança. 2012. Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na França. **Passages de**

Paris, v. 7, p. 97-104. Disponível em: http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2012/articles/pdf/PP7_artigo10.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 332 p.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil**: relatório 2021. Salvador : Grupo Gay da Bahia, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/02/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

GREEN, James Naylor. A luta pela igualdade: desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina. **Cadernos AEL**: homossexualidade, sociedade, movimento e lutas. Campinas, v. 10, n. 18/19, 2003, p. 13-43.

IRINEU, Bruna Andrade. **A política de previdência social e os direitos LGBTQ no Brasil**. 2009, 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10816/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Bruna%20Andrade%20Irineu%20-%202009.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 Anos do Programa Brasil Sem Homofobia: Notas Críticas. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 28, p. 193-220, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7222>. Acesso em: 26 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez., 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2022.

LIONÇO, Tatiana; ALVES, Ana Clara de Oliveira; MATTEILO, Felipe; FREIRE, Amanda Machado. “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para fundamentalismo religioso. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 18, n. 43, p. 599-621, set./dez., 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2022.

MACHADO, Isadora Vier; ELIAS, Maria Ligia Ganacim Granado Rodrigues. Democracia, STF e a Ideologia de Gênero. In: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de; VASCONCELOS, Thamires Nayara Sousa de. **Direito**: justiça, políticas públicas e as relações entre Estado e Sociedade. Ponta Grossa: Atena, 2021.



MELLO, Luiz; MAROJA, Daniela; BRITO, Walderes. Políticas Públicas para População LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar. In: FAZENDO GÊNERO, n. 09, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 27, n. 2., p. 289-312, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xZP7MNQxfysrJX53QTdcXsD/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

NOGUEIRA, Sayonara; CABRAL, Euclides (Org). **A carne mais barata do mercado**. Uberlândia: Observatório Trans, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/88119586-Dossie-a-carne-mais-barata-do-mercado-observatorio-trans-uberlandia-mg-sayonara-nogueira-euclides-cabral-2018-orgs.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

PARTENOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, set./dez., 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201800030000. Acesso em: 17 jun. 2022.

PELINKA, Anton. Right – Wing Populism: Concept and typology. In: WODAK, Ruth; KHOSRAVINIK, Majid; MRAL, Brigitte. **Right-Wing Populism in Europe: Politics and discourse**. London: Bloomsbury Academic, 2013, p. 03-22. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544940.ch-001>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Estado, sociedade e esfera pública**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social-CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS, 2009. (Coletânea Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais).

PERES, Milena Cristina Carneiro (Org). **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018. 116 p. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/Dossi%C3%AA-sobre-lesboc%C3%ADdio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

REIS, Toni; CAZAL, Simón (Org.). **Manual de advocacy, litigância estratégica, controle social e accountability LGBTI+**. Curitiba: Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual – IBDSEX, 2021. 232 p.

RUFFO, Luiz Augusto; CHAGAS, Bruna Iara Lorian; SEGUNDO, Gustavo Felipe Anami. Entre os discursos da ‘Ideologia de Gênero’ e do ativismo judicial: um panorama das políticas educacionais sobre diversidade sexual e de gênero

no Brasil. In: COSTA, Regina Alice Rodrigues Araujo; NETTO, Manuel Camelo Ferreira da Silva; JANSEN, Lucas Lima (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO VIRTUAL DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: SEGURIDADE, EDUCAÇÃO, saúde e família – debates interdisciplinares. **Anais...** Recife: Even3 Publicações, p.79-86, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/ii-congresso-brasileiro-virtual-de-diversidade-sexual-e-de-genero-396425>. Acesso em: 31 maio 2022.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Veras, 2010.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. A “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto. **Revista Cidades**, v. 06, n. 09, p. 09-26, 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/544>. Acesso em: 31 maio 2022.

TARROW, Sidney. **Power in Movement: social movements and contentious politics**. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 2011. 328 p. Disponível em: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Power-in-Movement.-Social-movements-and-contentious-politics-by-Sidney-Tarrow.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

TOITIO, Rafael Dias. A disputa entre movimento LGBT e neoconservadorismo religioso no governo Dilma. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41, 2017, Minas Gerais (Caxambu). **Anais...** p. 01-30. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt08-26/10663-a-disputa-entre-movimento-lgbt-e-neoconservadorismo-religioso-no-governo-dilma/file>. Acesso em: 26 jun. 2022.

VERGILI, Guilherme Efraim. Institucionalização de políticas LGBTs: um estudo sobre a criação do tripé da cidadania LGBT no município de São Carlos entre os anos de 2009 e 2012. 2016, 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7473>. Acesso em: 26 jun. 2022.



UM RETRATO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Análise das publicações em revistas de
Geografia entre os anos de 2010 e 2020

DARA NOGUEIRA FORMIGONI
ANTONIO CARLOS QUEIROZ FILHO

Sabe-se que a crescente e intensa profusão de informações e debates promovidos pelo uso da tecnologia de informação ampliou as discussões e criou um espaço de expressão inaudito. Nesse sentido, Vattimo (1991) afirmou que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, chamadas por ele de “*mass media*”, tornou possível também a exposição de “dialectos” múltiplos, verificando-se o que ele chama de “efeito emancipador”, referente à possibilidade dos indivíduos de se manifestarem como “negro, mulher, homossexual, protestante” (VATTIMO, 1991, p. 15).

Nesse sentido, o propósito do trabalho foi tratar de uma dessas expressões possíveis de “dialectos”, a saber, as questões de “gênero” no âmbito da Ciência Geográfica. Desejamos compreender mais especificamente como a Geografia brasileira tem estudado esse tema. Essa preocupação nasceu da percepção de um espraiamento dessa temática no campo das ciências humanas e sociais, acompanhado de uma intensificação, não somente da elaboração de estudos acadêmicos, mas também do interesse em geral por tais estudos, como bem aponta Susana Veleda da Silva:

As ciências humanas e sociais, particularmente a sociologia, a demografia e a história, produzem trabalhos abordando diferentes temáticas, com uma perspectiva de resgatar a mulher e seu papel nas diferentes sociedades e particularmente na sociedade brasileira contemporânea. Assim, os estudos de gênero no Brasil crescem em qualidade e quantidade durante os últimos 20 anos. (SILVA, 2000, p. 1)¹.

Silva (2000) destaca a importância desses novos estudos e suas correspondentes temáticas não somente como ferramentas de questionamento de modelos explicativos da ciência clássica – eurocêntrica, heterossexual e branca – como também de fomento de novos entendimentos dos lugares e pessoas. Esse processo alinha-se com aquilo que a geógrafa Doreen Massey debate como as novas políticas da espacialidade, pontuando e propondo um entendimento de espaço como “dimensão implícita que molda uma cosmologia estruturante. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política” (MASSEY, 2008, p. 15).

Há, no entanto, outro apontamento feito por Massey que nos parece fundamental para esta pesquisa. A autora explica: “É frequentemente através da reflexão sobre um acontecimento comum [...] [algo] aparentemente insignificante que chego a novos entendimentos teóricos.” Ela arremata dizendo que “a teoria surge da vida” (MASSEY, 2008, p. 16). E é justamente essa observação que Silva fornece ao explicar como a questão de gênero, especialmente o debate sobre a mulher e o feminismo, surge no âmbito dos movimentos político-sociais, religiosos e periféricos, que reivindicavam à época (décadas de 1970 e 1980) o atendimento de necessidades básicas (creches, salários, alimentação, relações de produção, trabalho etc.).

1 Cf.: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1212>

Ao longo do tempo, explica a autora, esse processo foi atravessando diversas esferas da vida das mulheres, provocando “não só mudanças de mentalidades como também mudanças no espaço urbano” (SILVA, 2000, p. 4). É, portanto, da realidade vivida por essas mulheres no cerne da sua vida cotidiana, e com as demandas que daí surgem, que começam a aparecer os primeiros trabalhos acadêmicos sobre a temática:

No final da década de 70, as pesquisas voltam-se para as relações de produção. Mulher e trabalho, no espaço urbano ou rural, marcam o início da pesquisa acadêmica, com destaque para os trabalhos das sociólogas Heleieth Saffioti (1978/ 1979/ 1981) e Eva Altermann Blay (1978). [...] Os movimentos de mulheres se especificam em relação a outros movimentos ao proporem uma nova articulação entre a política e a vida cotidiana, entre esfera privada, esfera social e esfera pública. (SILVA, 2000, p. 4).

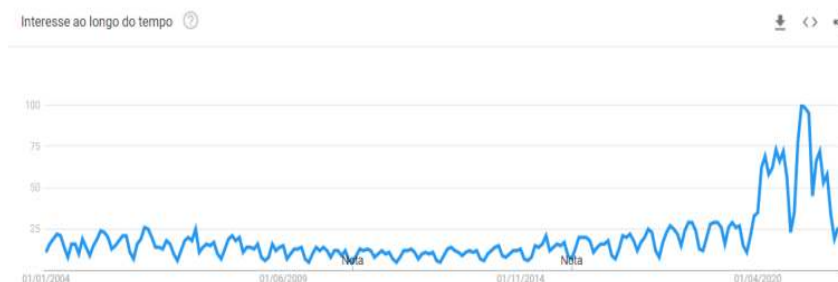
A partir da década de 1980, outros assuntos foram sendo discutidos no âmbito das questões de gênero. Os aspectos regionais, de classe e de raça, explica Silva (2000), acabam por fazer da temática um cenário muito mais heterogêneo e abrangente. A autora explica que, além das questões do cotidiano e da cidadania, emergiram pautas como relações sociais entre os sexos, a questão dos direitos reprodutivos, saúde, meio ambiente, violência etc. (SILVA, 2000). Tal constatação levou ao interesse em promover uma gama de dados que ajude o campo a compreender em que medida os estudos de gênero passam a ser fundamento e horizonte para outras pesquisas (impacto e nucleação). Outro aspecto importante também analisado surge quando nos deparamos com o que se verifica, por exemplo, no artigo “A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica” (SIDONE, O. J. G; *et al.*), evidenciando-se uma heterogeneidade espacial na produção científica, tendo o Sudeste (SE) e o Sul (S) como regiões de alta concentração de publicações,



numa acentuada diferença em relação às outras. Interessou-nos, desse modo, colaborar também com o entendimento e a problematização dessa temática, tratando das questões relacionadas à distribuição geográfica do recorte de dados aqui analisado.

Ademais, a grande questão que mais chama a atenção é o caráter extremamente “tímido” – para replicar o termo usado por Silva – da relação entre a Geografia brasileira e essa temática, pelo menos até os anos 2000. Junto com isso, notamos também a intensificação da busca pelo termo “gênero”. Ao pesquisarmos no Google Trends, identificamos a recorrência de buscas e o desenvolvimento do interesse pelo tema ao longo do tempo. Fizemos um recorte temporal entre 2004 e 2020, obtendo o seguinte resultado:

Figura 1 – Interesse pelo tema “gênero” ao longo do tempo



Fonte: Google Trends (2022).

A pergunta mobilizadora deste trabalho, portanto, passa justamente pela indagação quanto ao retrato dos estudos de gênero promovidos pela Geografia brasileira. Fazemos coro com Silva em sua afirmação:

No Brasil, são poucos os geógrafos que procuram analisar o espaço sob a perspectiva das relações de gênero. [...] A Geografia brasileira, a exemplo da anglo-saxônica e espanhola, precisa estar atenta para esses novos movimentos sociais e lançar mão



da categoria gênero como mais um instrumento de análise do social que, conseqüentemente, produz diferentes espaços geográficos. Incorporar as contribuições teóricas do feminismo e estudar empiricamente como o espaço é modificado por esses movimentos é tarefa emergente para quem quer compreender os novos espaços geográficos. (SILVA, 2000, p. 9).

É o que também constata Joseli Maria Silva, em 2003, no texto “Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica”. Ela aponta que uma das grandes dificuldades encontradas em tais estudos refere-se à questão da institucionalização desse campo, constatando, de modo arrebatador:

Apesar de tantas potencialidades, gostaria ainda de apontar alguns obstáculos a serem vencidos para o desenvolvimento da perspectiva feminista na Geografia brasileira. A dificuldade de institucionalização desse campo de estudos, pois se apresenta ainda frágil devido à pequena produção sistemática de pesquisas e de uma discussão mais ampla nos fóruns de discussão da ciência geográfica. Esse universo temático não faz parte do interesse das associações de pesquisadores geógrafos, não consta como eixo temático de simpósios de caráter nacional e regional e tampouco há uma perspectiva de introdução desse tema nos programas acadêmicos. (SILVA, 2003, p. 43).

É, pois, com base na tentativa de alinhar um horizonte de sistematização que nosso trabalho envidou esforços. Lançamos mão de um procedimento de pesquisa ancorado numa perspectiva de análise quantitativa, fruto de um arranjo metodológico que vem sendo delineado desde 2020, alicerçado na Análise de Conteúdo, na Análise de Agrupamento de Dados (Cluster Analysis) e na Teoria Fundamentada em Dados (Grounded Theory). Mais especificamente, estabelecemos um recorte temporal e um recorte de dados bem específico, a saber, por meio de uma seleção de artigos publicados em revistas consolidadas no Qualis Periódicos

(Quadriênio 2013 – 2016), no interstício temporal de publicação, preliminarmente estabelecido entre 2010 e 2020. Foi utilizado o Catálogo da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), que lista todas as revistas de Geografia da América Latina, selecionando-se aquelas dotadas de campo de pesquisa na página inicial para a busca pela palavra “gênero”, além de filtro para delimitação do intervalo dos anos.

Detalhando os procedimentos da pesquisa

Como base para a elaboração e execução da pesquisa, foi utilizado um arranjo metodológico delineado em 2020 para a execução do projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Rasuras – Geografias Marginais (linguagem, poética, movimento), intitulado “Modos de Fazer: cartografia do método e análise de conteúdo nos estudos culturais e urbanos contemporâneos”. O projeto tinha como objetivo principal identificar tendências, convergências e divergências de fundamentação conceitual em uma pesquisa brasileira de perspectiva pós-estruturalista e seus desdobramentos em estudos do campo das Ciências Geográficas, bem como contribuir com o desenvolvimento e aprendizado de metodologias ou “modos de fazer” possíveis para a elaboração de análises de conteúdo. Foi com base nesse estudo que orientamos os procedimentos de pesquisa aqui empreendidos:

Análise de Conteúdo

O procedimento descrito por Bardin (2011) como Análise de Conteúdo inicialmente faz referência a três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e inferência e interpretação. O resultado desse processo aplicado a esta pesquisa se dá a partir da elaboração de codificação, descrita pela



autora como o locus da transformação, segundo regras precisas das informações textuais, representativas das características do conteúdo. Tais regras incluem Recorte (escolha das unidades de registro e de contexto), Enumeração (escolha das regras de contagem) e Classificação e Agregação (escolha das categorias). A unidade de registro é o que se conta, e visa à categorização, enquanto a unidade de contexto tem dimensões maiores que a de registro e a função de atribuir-lhe significado (BARDIN, 2011; MENDES; MISKULIN, 2017).

Já a enumeração, segundo Bardin (2011), é o modo de contagem, que pode ser de frequência absoluta ou relativa da recorrência da unidade de registro. Por fim, a categorização é um processo estrutural que classifica as unidades de registro por diferenciação e as reagrupa por gênero (analogia). Reagrupar por analogia “[...] impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148). Nessa etapa, antes da codificação, deve-se pensar a partir de quais elementos textuais o *corpus* do trabalho será codificado, sempre considerando o objetivo maior da pesquisa, que é identificar a recorrência conceitual (e metodológica) contida no corpo de textos analisados.

Para isso, foi delineada uma metodologia de codificação por meio de índices e indicadores. De acordo com Bardin (2011), índices são operações de recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização, como temas explícitos nos textos, por exemplo. Os indicadores são modos de codificação para registro e organização desses índices, levando em consideração a frequência com que cada aspecto teórico e metodológico se aplica no conjunto ótimo. A partir dessa estrutura de codificação, foram analisados os aspectos de similitude, repetição e coesão nos produtos bibliográficos encontrados. Tal análise partiu de dois processos correspondentes: constatações descritivas e



problematizações para o desenvolvimento das pesquisas que se utilizam dos referenciais teóricos aqui analisados.

Cluster Analysis e Grounded Theory

Para dar seguimento à exploração do material, utilizaram-se os modelos de investigação descritos pela Cluster Analysis e pela Grounded Theory. A Análise de Agrupamento de Dados (Cluster Analysis), em resumo, constitui uma técnica que divide os dados de uma pesquisa em classes, ou seja, “agrupa um conjunto de dados heterogêneos, em grupos com homogeneidade, utilizando um critério fixado” (BEM; GIACOMINI; WAISMANN, 2015, p. 28). Já a Grounded Theory é um processo que “se propõe a fundamentar seus resultados nos dados e não na literatura existente” (MELLO; CUNHA, 2003, p. 2), baseando sua análise em uma exploração sistemática dos dados.

Efetuiu-se um levantamento dos artigos que discutem a questão de gênero, retirados do Catálogo da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), selecionando-se as revistas brasileiras com campo de pesquisa na página inicial para a busca pela palavra “gênero”. Em seguida, categorizou-se e tipificou-se a bibliografia levantada, recorrendo-se à Análise de Cluster (técnica estatística utilizada para combinar agrupamentos). Foi ainda desenvolvido um procedimento de análise dos textos e agrupamentos capaz de possibilitar a localização geográfica na qual os textos de interesse são publicados e/ou produzidos.

Do mesmo modo, identificaram-se os caminhos para os quais a produção científica acerca da temática de gênero tem apontado, de modo a promover uma discussão entre as relações encontradas com a busca pelo termo em uma das maiores plataformas de informação e de promoção de debates da atualidade, o Google. Por fim, buscou-se evidenciar possíveis tendências de



concentração do debate em algumas regiões, em detrimento de outras, e demonstrar constatações. Tais dados serão apresentados no formato de mapas.

Dessa maneira, concluído o levantamento do material bibliográfico, com a finalidade de obter um panorama inicial para o desenvolvimento da pesquisa, deu-se início à busca pelo termo “gênero” no espaço de busca das revistas de Geografia selecionadas no Catálogo da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), que compõe uma lista com a seguinte configuração:

- **112** revistas de Geografia da América Latina;
- **89** delas são brasileiras;
- **33** tratam da temática “gênero”.

A escolha pela seleção da AGB deve-se à sua relevância no cenário das Ciências Geográficas e para fins de utilização do trabalho de seleção, já concluído. Desse processo inicial decorrem dois agrupamentos. Os dados foram organizados em uma tabela do *software* Excel e agrupados pelos periódicos de Geografia e, posteriormente, pelos artigos identificados nesses periódicos. O agrupamento dos periódicos buscou identificar seus títulos e localizar o Estado brasileiro em que estão sediados. Os artigos agrupados, por sua vez, foram associados a seus respectivos títulos, aos nomes dos autores e, por último, aos anos de publicação (2010-2020). Os produtos derivados desses processos estão contidos nos tópicos abaixo, assim como as ferramentas utilizadas na produção:

- Fluxograma – *Site* Creately: <https://creately.com/pt/home/>;
- Gráfico do índice de publicações entre os anos – produzido com o Excel;
- Mapa de distribuição pela localização dos periódicos – produzido com o Excel;



- Mapa de variabilidade (ano/Estado) – produzido com o *software* Qgis;
- Nuvem de palavras-chave – *Site* Word Cloud Art Generator: <https://wordart.com/>;
- Fluxo de palavras a partir do tema “gênero” – *software* Gephi.
- Para melhor visualização, demonstramos, por meio do fluxograma a seguir, todo o processo de pesquisa:

Figura 2 – Fluxograma do processo de pesquisa



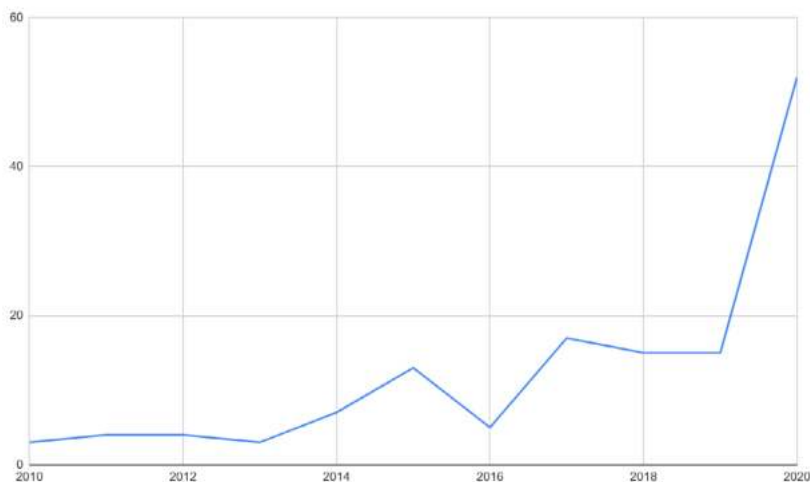
Fonte: Os autores (2022).



Um retrato da temática

Os resultados demonstrados a seguir (Figura 3) referem-se ao primeiro agrupamento elaborado (por periódico) e revelam o crescimento do interesse pelo tema, evidenciado pelos conteúdos pesquisados no conjunto de artigos, em comparação entre o início e o final da década. É possível compará-lo com a Figura 1, apresentada anteriormente.

Figura 3 – Gráfico do índice de abordagem do tema “gênero” entre 2010 e 2020

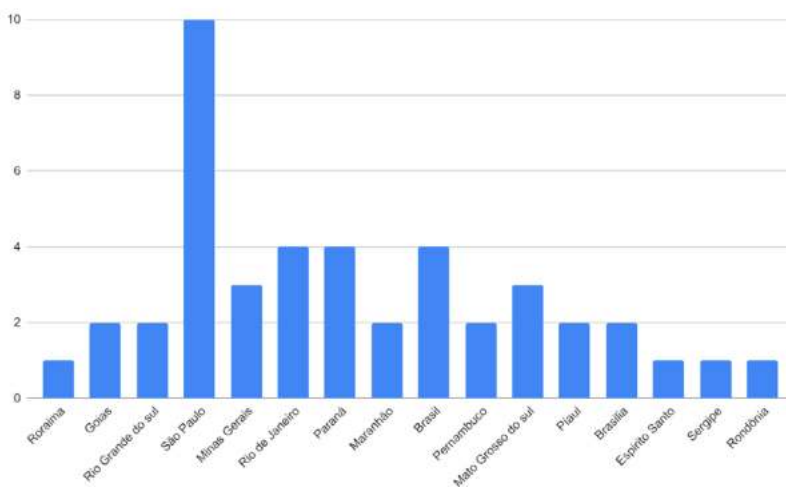


Fonte: Os autores (2022).

O segundo resultado (Figura 4) diz respeito à distribuição espacial dos periódicos, tendo sido registradas publicações em 15 das 27 unidades federativas: Roraima, Goiás, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Maranhão, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Piauí, Distrito Federal, Espírito Santo, Sergipe, Rondônia. Registrou-se também uma publicação de circulação nacional. Observe-se que os dados relativos a “Brasil”

representam os periódicos não identificados em uma sede específica, entendendo-se que abrangem todo o território nacional.

Figura 4 – Distribuição geográfica d



Fonte: Os autores (2022).

Como recurso de visualização, também foi produzido um mapa, em que estão apresentados os dados acima. Os círculos com coloração mais acentuada e de maior diâmetro representam os pontos de maior concentração de artigos publicados a respeito do tema. É possível observar uma concentração maior de publicações na região Sudeste.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

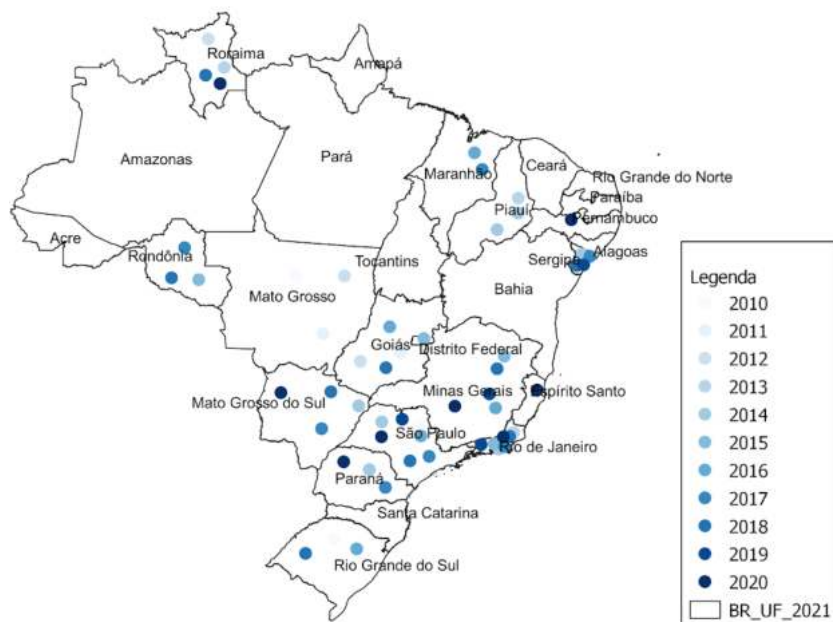
Figura 5 – Mapa da distribuição geográfica dos periódicos



Fonte: Os autores (2022).

Ainda com o objetivo de compreender melhor a distribuição geográfica da abordagem de gênero, o mapa a seguir (Figura 6) refere-se às publicações feitas ao longo dos anos e ao “caminho” que elas percorrem. Dessa forma, observa-se, além da concentração ou disseminação das publicações, a variabilidade ao longo dos anos de publicação dos artigos aqui analisados.

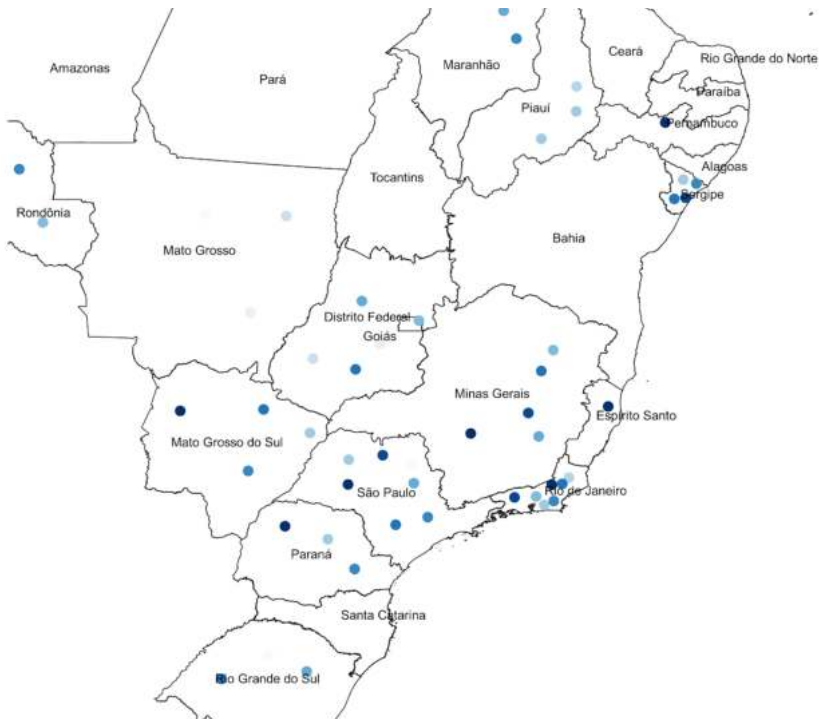
Figura 6 – Distribuição das publicações ao longo dos anos (2010 a 2020)



Fonte: Os autores (2022).

Com foco especial na região Sudeste (Figura 7), a partir da constatação de certa tendência, observa-se, além da concentração, maior variabilidade ao longo dos anos de artigos publicados nessa região. Outro dado relevante gerado a partir da pesquisa surge, por exemplo, numa comparação entre São Paulo e Rio de Janeiro, com os dados da Figura 2 e os demonstrados abaixo (Figura 7). Embora São Paulo exiba o dobro de publicações ao longo dos anos em questão, no Rio de Janeiro a variabilidade de publicações ao longo desses mesmos anos é maior.

Figura 7 – Recorte da Figura 6, com foco na distribuição nas regiões Sudeste e Sul do Brasil

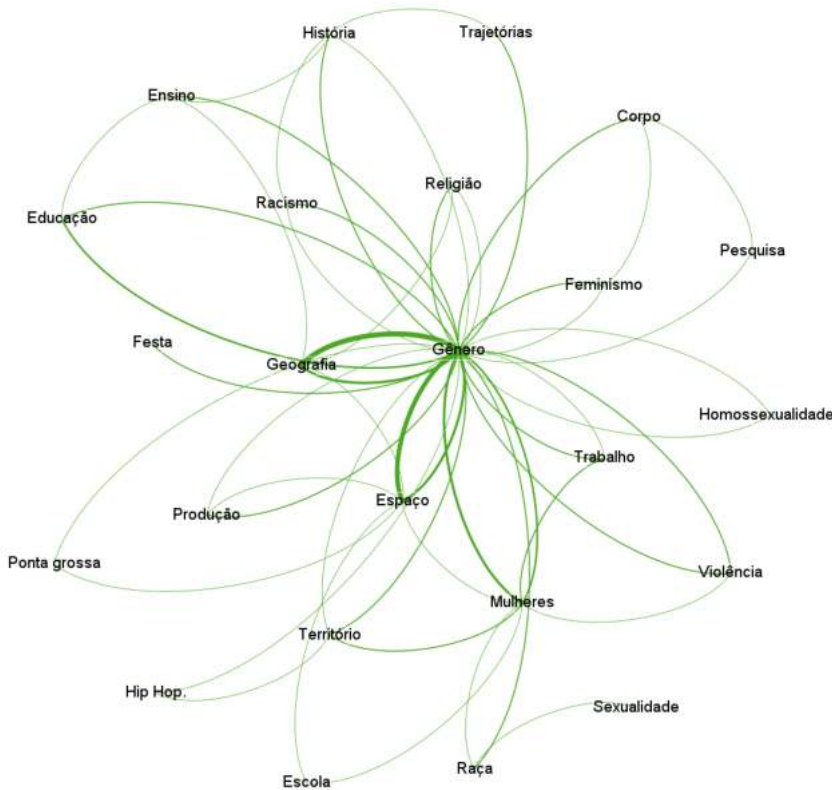


Fonte: Os autores (2022).

Posteriormente a essas evidências, percebem-se também como resultado os processamentos derivados do agrupamento por artigos, tendo sido identificados 208 autores e um total de 138 artigos. Dessa forma, com as palavras-chave desse conjunto total de artigos, produziu-se uma nuvem de palavras (Figura 8) que demonstra com quais outras palavras, temas ou conceitos o termo em questão está sendo abordado nesse conjunto de artigos. O tamanho da fonte em que são apresentadas indica sua recorrência no conjunto das palavras-chave. Assim, cabe aqui ressaltar a palavra “Mulher” como predominante, seguida por outras que também chamam a atenção, como “Trabalho”, “Espaço”,



Figura 9 – Fluxo de palavras-chave relacionadas com “gênero”



Fonte: Os autores (2022).

NAS BORDAS DO RETRATO: UM HORIZONTE POR VIR

Chegamos ao final deste texto com uma atmosfera emocional mobilizada por duas grandes potências de pensamento, advindas daquilo que Didi-Huberman qualifica como os dois movimentos filosóficos por excelência: a exclamação e a interrogação. Exclamação é espanto, explica o autor: “Eu me espanto diante dessa experiência e, mais ainda, eu me espanto diante da sua



intensidade” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 10). E foi exatamente isso o que os dados revelados em nossa pesquisa provocaram em nós. Porque não deve haver espanto imóvel. A interrogação ou, se preferirmos os termos de Gonçalo M. Tavares, o questionar “é a tradução do espanto em ação. Não basta, pois, o espanto imóvel, o espanto contemplativo, precisamos de um espanto que questione” (TAVARES, 2013, p. 25).

Partimos então do gesto exclamativo diante do horizonte de potencialidades de uma Geografia feminista para horizonte de possíveis, como vir a ser emancipatório, transformador e minoritário. Fica evidente para nós, portanto, justamente aquilo que os filósofos Deleuze e Guattari conceituam como “devir-mulher”. Eles apontam: “Ora, se todos os devires já são moleculares, inclusive o devir-mulher, é preciso dizer também que todos os devires começam pelo devir-mulher. É a chave dos outros devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 74).

E é nesse mesmo sentido que Losandro Antônio Tedeschi e Sirley Lizott Tedeschi discutem o devir-mulher como potência no campo da História. Eles ajudam a compreender melhor o conceito de “devir” quando dizem:

Enquanto experiência marginal, o devir age rompendo com as estratificações, as segmentações e as estruturas binárias. Ele rejeita ser sugado pelo centro/hegemônico e, para tanto, se movimenta nas margens, nas brechas, nas fissuras, escapando do mesmo, do habitual. Uma vez que não pretende se limitar ao que já existe, nem legitimar o que já está dado, o devir-mulher, na história, é revolucionário e potencializa a invenção de outras formas de vida. (TEDESCHI; TEDESCHI, 2021, p. 16).

Atravessados por esse entendimento, seguimos em direção à interrogação: para que/quem serve uma pesquisa sobre gênero na Geografia? No já citado trabalho de Joseli Maria Silva, vimos



o quão pequeno era o número de pesquisadores dedicados à temática:

Outra questão é que, diferentemente de outras ciências sociais que legitimaram as mulheres como importante universo temático, como a história, a psicologia, a antropologia e a sociologia, a geografia apresenta um pequeno número de pesquisadores com dedicação a esta temática no Brasil. (SILVA, 2003, p. 34-35).

Esse fato nos coloca também a questão da abertura institucional da própria Geografia para receber e dar visibilidade a esse tipo de pesquisa. Entendemos que os periódicos científicos ocupam um lugar fundamental nesse processo e observar a discrepância existente entre o aumento do interesse pelo tema e a quantidade de pesquisas realizadas e como as revistas científicas não têm acompanhado na mesma medida de intensidade esse fluxo coloca-nos diante de uma interrogação necessária. Apesar de não ter sido o objetivo da pesquisa traçar um paralelo e nem fazer esse estudo comparativo, apontamos a seguir alguns dados que nos permitem observar e iniciar um processo de interrogação.

Fizemos dois levantamentos realizados a partir da pesquisa pelo termo “Gênero”: o primeiro, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por dissertações e teses defendidas nas grandes áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas entre os anos de 2010 e 2020. Do mesmo modo, pesquisamos no Portal SciELO por artigos e artigos de revisão, recorrendo aos mesmos parâmetros de busca utilizados para as dissertações e teses. Assim, temos na coluna da esquerda o quantitativo total de dissertações e teses defendidas no interstício pesquisado. Já a coluna da direita apresenta apenas as dissertações e teses defendidas na Geografia:



Figura 10 – Quantitativo de dissertações e teses defendidas sobre o tema “gênero”

<input type="checkbox"/> Mestrado (<i>Dissertação</i>)	6173	<input type="checkbox"/> Mestrado (<i>Dissertação</i>)	121
<input type="checkbox"/> Doutorado (<i>Tese</i>)	1957	<input type="checkbox"/> Doutorado (<i>Tese</i>)	27

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

A seguir, podemos observar na seriação superior o quantitativo total de dissertações e teses defendidas identificadas por ano. Já na seriação inferior, há apenas as dissertações e teses defendidas na Geografia:

Figura 11 – Quantitativo de dissertações e teses defendidas sobre o tema “gênero”, por ano

✓ 2010 (728)	✓ 2011 (750)	✓ 2012 (754)	✓ 2013 (498)	✓ 2020 (1037)
✓ 2014 (595)	✓ 2015 (631)	✓ 2016 (713)	✓ 2017 (824)	
✓ 2018 (937)	✓ 2019 (1103)			
✓ 2010 (12)	✓ 2011 (14)	✓ 2012 (9)	✓ 2013 (7)	✓ 2020 (13)
✓ 2014 (6)	✓ 2015 (13)	✓ 2016 (13)	✓ 2017 (18)	
✓ 2018 (17)	✓ 2019 (26)			

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

A seguir, podemos observar o quantitativo de dissertações e teses defendidas identificadas por área de conhecimento. Destacamos o quantitativo de 113 no campo da Geografia, onde aproveitamos para demonstrar também, além do quantitativo, a distribuição geográfica dessas pesquisas a partir da identificação das universidades onde elas foram realizadas.



Figura 12 – Quantitativo de dissertações e teses defendidas sobre o tema “gênero” por área de conhecimento

<input type="checkbox"/> ADMINISTRAÇÃO (167) <input type="checkbox"/> ADMINISTRAÇÃO (133)	<input type="checkbox"/> ARQUEOLOGIA (2)	<input type="checkbox"/> COMUNICAÇÃO (162)
<input type="checkbox"/> ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS (47)	<input type="checkbox"/> ARQUITETURA E URBANISMO (26)	<input type="checkbox"/> COMUNICAÇÃO VISUAL (2) <input type="checkbox"/> DEMOGRAFIA (20)
<input type="checkbox"/> ADMINISTRAÇÃO DE SETORES ESPECÍFICOS (3)	<input type="checkbox"/> ARQUITETURA E URBANISMO (4)	<input type="checkbox"/> DEMOGRAFIA (17) <input type="checkbox"/> DESENHO INDUSTRIAL (21)
<input type="checkbox"/> ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS (6)	<input type="checkbox"/> BIBLIOTECONOMIA (3)	<input type="checkbox"/> DESENHO INDUSTRIAL (9) <input type="checkbox"/> DIREITO (412)
<input type="checkbox"/> ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (17)	<input type="checkbox"/> CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (24)	<input type="checkbox"/> DIREITO (113) <input type="checkbox"/> DIREITO CONSTITUCIONAL (14)
<input type="checkbox"/> ANTRPOLOGIA (432) <input type="checkbox"/> ANTRPOLOGIA (105)	<input type="checkbox"/> CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (9)	<input type="checkbox"/> DIREITO PROCESSUAL CIVIL (2)
<input type="checkbox"/> ANTRPOLOGIA DAS POPULAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS (2)	<input type="checkbox"/> CIÊNCIA POLÍTICA (101) <input type="checkbox"/> CIÊNCIA POLÍTICA (26)	
<input type="checkbox"/> ARQUEOLOGIA (4)	<input type="checkbox"/> CIÊNCIAS CONTÁBEIS (20) <input type="checkbox"/> COMUNICAÇÃO (290)	
<input type="checkbox"/> DIREITO PÚBLICO (43) <input type="checkbox"/> DIREITOS ESPECIAIS (19)	<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE ADULTOS (36)	<input type="checkbox"/> GEOGRAFIA (35) <input type="checkbox"/> GEOGRAFIA REGIONAL (3)
<input type="checkbox"/> ECONOMIA (80) <input type="checkbox"/> ECONOMIA (35)	<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS (17)	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA (625) <input type="checkbox"/> HISTÓRIA (229)
<input type="checkbox"/> ECONOMIA AGRÁRIA (6)	<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO ESPECIAL (1) <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO RURAL (1)	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL (4)
<input type="checkbox"/> ECONOMIA DOMÉSTICA (2)	<input type="checkbox"/> ENSINO PROFISSIONALIZANTE (14)	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA DO BRASIL (53)
<input type="checkbox"/> ECONOMIA DOS RECURSOS HUMANOS (2)	<input type="checkbox"/> ENSINO-APRENDIZAGEM (24) <input type="checkbox"/> FILOSOFIA (60)	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA DO DIREITO (3)
<input type="checkbox"/> ECONOMIA REGIONAL (5) <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO (1281)	<input type="checkbox"/> FILOSOFIA (25)	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA LATINO-AMERICANA (4)
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO (449)	<input type="checkbox"/> FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL (12)	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA REGIONAL DO BRASIL (12)
	<input type="checkbox"/> GEOGRAFIA (113)	<input type="checkbox"/> INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL, CONFLITO, GUERRA E PAZ (2)
<input type="checkbox"/> JORNALISMO E EDITORAÇÃO (4)	<input type="checkbox"/> PSICOBIOLOGIA (3) <input type="checkbox"/> PSICOLOGIA (500)	<input type="checkbox"/> SERVIÇO SOCIAL (142)
<input type="checkbox"/> MERCADOLOGIA (1) <input type="checkbox"/> MUSEOLOGIA (7)	<input type="checkbox"/> PSICOLOGIA (329) <input type="checkbox"/> PSICOLOGIA COGNITIVA (2)	<input type="checkbox"/> SERVIÇO SOCIAL APLICADO (13)
<input type="checkbox"/> NEGÓCIOS INTERNACIONAIS (7)	<input type="checkbox"/> PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (8)	<input type="checkbox"/> SOCIOLOGIA (805) <input type="checkbox"/> SOCIOLOGIA (320)
<input type="checkbox"/> OUTRAS SOCIOLOGIAS ESPECÍFICAS (76)	<input type="checkbox"/> PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM (2)	<input type="checkbox"/> SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (15)
<input type="checkbox"/> PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (21)	<input type="checkbox"/> PSICOLOGIA EXPERIMENTAL (2)	<input type="checkbox"/> TEOLOGIA (140) <input type="checkbox"/> TEOLOGIA (73)
<input type="checkbox"/> PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL (66)	<input type="checkbox"/> PSICOLOGIA SOCIAL (114)	<input type="checkbox"/> TEOLOGIA PASTORAL (2)
<input type="checkbox"/> PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL (14)	<input type="checkbox"/> RELAÇÕES INTERNACIONAIS, BILATERAIS E MULTILATERAIS (26)	<input type="checkbox"/> TEORIA DO DIREITO (21)
<input type="checkbox"/> POLÍTICA INTERNACIONAL (14)	<input type="checkbox"/> SERVIÇO SOCIAL (324)	<input type="checkbox"/> TEORIA ECONÔMICA (9)
<input type="checkbox"/> POLÍTICAS PÚBLICAS (48)		
<input type="checkbox"/> TRATAMENTO E PREVENÇÃO PSICOLÓGICA (59)		
<input type="checkbox"/> TURISMO (12) <input type="checkbox"/> TURISMO (1) <input type="checkbox"/> ÉTICA (2)		

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

Figura 13 – Quantitativo de dissertações e teses defendidas sobre o tema “gênero” por universidade

<input type="checkbox"/> FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (1)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (20)
<input type="checkbox"/> FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (6)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (1)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (2)
<input type="checkbox"/> FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (2)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (10)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (1)
<input type="checkbox"/> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (3)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (1)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (1)
<input type="checkbox"/> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (7)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE) (4)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (23)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (7)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE) (3)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (3)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR. PRUDENTE (3)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (1)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (1)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO (3)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA) (2)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (5)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (3)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA (2)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (1)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (1)		
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (10)		
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (1)		
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (5)		
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2)		
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (3)		
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (1)		
<input type="checkbox"/> Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2)		
<input type="checkbox"/> Universidade Federal do Amazonas (1)		



Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

Já os dados que obtivemos no Portal SciELO resultaram num quantitativo de: 63 publicações distribuídas entre as grandes áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, tendo sido a Sociologia (com 49 publicações), a Antropologia (com 14 publicações) e a Demografia (também com 14 publicações) as áreas temáticas (de acordo com a WoS) com maior quantitativo de publicações. A Geografia aparece nesse resultado com o quantitativo de apenas quatro publicações. Se fizermos a mesma busca desconsiderando o interstício analisado (2010 – 2020), mas mantendo o recorte em publicações da coleção Brasil, esse número tem um aumento pouco significativo (de quatro publicações para cinco publicações).

Esses dados certamente provocaram em nós inquietudes que não poderão ser contempladas neste texto. Fazemos coro, porém, com o que ressalta Silva (2000) quando afirma que:

A Geografia brasileira, a exemplo da anglo-saxônica e espanhola, precisa estar atenta para esses novos movimentos sociais e lançar mão da categoria gênero como mais um instrumento de análise do social que, conseqüentemente, produz diferentes espaços geográficos. Incorporar as contribuições teóricas do feminismo e estudar empiricamente como o espaço é modificado por esses movimentos é tarefa emergente para quem quer compreender os novos espaços geográficos.

E são justamente essas questões que mais provocam em nós inquietudes e preocupação, especialmente aquelas relacionadas ao caráter hegemonicamente masculino do fazer “geográfico” e, por conseguinte, à condução do processo de produção de saber e de observação da realidade a partir de balizas epistêmicas fundadas na dominação masculina. O “masculino”, explicam Deleuze e Guattari, “constituiu no universo um padrão em relação ao qual os homens formam necessariamente (analiticamente) uma maioria [...] maioria supõe um estado de dominação, não seu inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 92). É por isso que, para os autores, não existe “devir-homem”:

Não há devir-homem, pois o homem é a entidade molar por excelência, enquanto os devires são moleculares. Por que há tantos devires do homem, mas não um devir-homem? É primeiro porque o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são minoritários, todo devir é um devir minoritário. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 92).

Em Silva (2003), pudemos ler um pouco sobre alguns desses padrões que provavelmente ainda permanecem como o grande horizonte normativo da Geografia. A autora exclama:

- a abordagem do espaço na Geografia esteve centrada nos estudos dos espaços político-institucionais, nos processos de produção e acumulação da riqueza e na concepção de cultura como uma instância supraorgânica;
- a tradição geográfica em privilegiar aspectos visíveis do espaço, o apego aos dados quantitativos e aos arquivos documentais oficiais, visando atingir a neutralidade científica na Geografia convencional e também a abordagem economicista da perspectiva marxista;
- o planejamento urbano funcionalista, racionalista, que dominou durante muito tempo o modo de concepção de cidade, aprisiona as mulheres em determinados lugares ao separar as áreas comerciais, industriais e residenciais, acentuando a divisão do trabalho entre os sexos [...] a leitura da distribuição funcional da paisagem urbana reflete a dominância da perspectiva masculina sobre o espaço.

Esse último ponto destacado lembrou-nos do “Jokinen Plan” (Plano Jokinen, 1962 e 1967), projetos de estudo desenvolvidos pelo engenheiro de tráfego americano David A. Jokinen, com propostas de urbanização focadas na perspectiva rodoviarista e aplicadas em duas cidades dos Países Baixos: Haia e Amsterdam. Destacada em letras grandes e tomando quase toda a capa do seu projeto para a cidade de Amsterdam, estava escrita a frase: “Dar à cidade uma chance.” Chance essa, conforme consta na Plataforma “Urbanista”, dedicada a compartilhar boas práticas urbanas: “Amsterdam estava prestes a ser como qualquer cidade genérica nos Estados Unidos”:



Após a Segunda Guerra Mundial, os EUA “ajudaram” seus aliados a serem “modernos”, isso incluiu o planejamento urbano como eixo para alcançar essa modernidade. Em 1962 e 1967, David A. Jokinen, engenheiro de tráfego americano, foi enviado para os Países Baixos para a elaboração de planos urbanos para Haia e Amsterdam. Jokinen, inspirado no plano Voisin de Le Corbusier, onde destruiu grande parte da cidade para fazer torres, e no trabalho de Robert Moses em Nova York, com as grandes estradas que atravessam a cidade, assumiu que as pessoas em Amsterdam viveriam nos subúrbios e se transportariam em carro para seus locais de trabalho. O plano incluiu cobrir o rio central para a elaboração de uma estrada de seis faixas e cobrir vários dos canais tão característicos da capital europeia².

Toda essa questão apontada sugere um processo interrogativo que passa justamente pela espacialidade entendida a partir da manutenção de alguns aspectos cruciais relacionados à concentração regional, aqui demonstrada como questão importante a ser investigada. Silva nos privilegia com um apontamento primordial ao dizer que “uma abordagem da perspectiva feminina na produção do espaço exige um olhar atento ao cotidiano, ao micro-social e aos grupos sociais marginalizados do poder” (SILVA, 2003, p. 33).

A partir do que apontou Silva, ficamos um bom tempo inebriados com algumas reflexões que encontramos em duas obras e compartilhamos aqui: a primeira delas é o livro *Cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens*, escrito por Leslie Kern, professora de Geografia e Meio Ambiente da Universidade de Mount Allison. Já a segunda é *A cidade solitária: aventuras na arte de estar sozinho*, livro de Olivia Laing, escritora, romancista e crítica cultural britânica.

2 Cf.: <https://bityli.com/rKPADp>.



Essas obras, especialmente *A cidade solitária*, compuseram um importante processo de reflexão empreendido por Queiroz Filho (2018), na sua tentativa de delinear um entendimento de cidade mais próximo da sensibilidade poética, das linguagens artísticas e das narrativas corporais que, em suas palavras, partiam do desejo de inventar uma cidade “para não mais caber no gesto repetido de um modo único de dizer-cidade” (p. 53) e se desdobram na proposição daquilo que o autor intitulou “geografia bailarina”:

Gestos (Geografias) do imprevisível e do criativo. Que então se decida investir numa Geografia que é, também, corpo de intensidades. Onde meu desejo está? *Numa Geografia fabuladora, criadora de devires e potências. Numa grafia (geografia) desviante. Que hesita, que se lança ao chão. E faz dele um novo começo. Que se abre intensivamente ao infinito. Geografia aberta e processual. Aquela que faz do seu corpo (corpus) um movimento dançado. Uma geografia bailarina, que faz do impulso interior sua força vital.* (QUEIROZ FILHO, 2018, p. 345-346, grifos nossos).

Não é mote do nosso texto adentrar nesse debate, mas enxergamos uma forte conexão entre as ideias que atravessam o sentido de uma Geografia bailarina, com aquilo que Silva, por exemplo, qualifica como Geografia feminista. Uma Geografia bailarina, sintetizando as reflexões feitas pelo autor (QUEIROZ FILHO, 2018), seria:

- uma Geografia de experiências sempre contextuais e, paradoxalmente, singulares;
- que se concretiza, entre muitas coisas, na potência das emoções;
- que reivindica para si modos de ocupar o sensível e os reconfigura na mesma medida em que aprende a ter um corpo;



- que se constitui como “esticador de horizontes”.

Já uma Geografia feminista dedica-se a provocar o pensamento funcionalista e racionalista que molda políticas da paisagem (urbana), concepções e normatividades estético-culturais, além de práticas territoriais controladoras e segregadoras, quase sempre entendidas como “propriedade, violência e conquista” (SILVA, 2003, p. 39). Talvez uma Geografia bailarina seja uma dessas saídas epistemológicas possíveis apontadas pela autora.

Encerramos nosso texto pontuando, a partir daquilo que nos chama mais a atenção nos dados coletados, a questão dos fluxos e recortes temáticos mais estudados, bem como aqueles situados mais à margem dos interesses de estudo publicados no conjunto das revistas analisadas. É especialmente a partir das bordas das nuvens de palavras e das linhas de menor intensidade que rumamos para uma interrogação:

– *O que tem de hegemônico no contra-hegemônico?*

Figura 15 – Rasura na nuvem de palavras das palavras-chave dos artigos



Fonte: Os autores (2022).

Considerando o universo de dados analisados, ao apontarmos não apenas para as temáticas tradicionalmente privilegiadas, mas também – e principalmente – para aquelas por enquanto menos estudadas, estamos por oferecer um processo de espelhamento para o campo. Tal como a Narciso, resta-nos agora saber se a imagem refletida nos paralisará ou nos conduzirá a um horizonte por vir:

Reticências...

AGRADECIMENTOS

Ao caríssimo Herbert Farias, pela cuidadosa revisão.

O presente trabalho foi executado no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEM, Judite Sanson de; GIACOMINI, Nelci Maria Richter; WAISMANN, Moisés. Utilização da técnica da análise de clusters ao emprego da indústria criativa entre 2000 e 2010: estudo da Região do Consinos, RS. **Interações**, v. 16, n. 1, p. 27-41, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/48/80>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CUNHA, José Castro de Almeida; MELLO, Rodrigo Bandeira de. Operacionalizando o Método da Grounded Theory nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software Atlas/ti. *In: I ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIAS. Anais...* Curitiba, 2003. Disponível em: http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=3&cod_edicao_subsecao=56&cod_evento_edicao=13&cod_edicao_trabalho=4866. Acesso em: 05 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 4. v. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Trad.: Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. **Corporema: por uma geografia bailarina**. Vitória: Antonio Carlos Queiroz Filho, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36411127/Corporema_por_uma_Geografia_Bailarina. Acesso em: 05 jul. 2022.

SIDONE, O. J. G; HADDAD, E.A; MENA-CHALCO, J.P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, p. 15-31, jan./abr., 2016.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, p. 21-45, 2003.

SILVA, Joseli Maria. Os estudos de gênero no Brasil: Algumas considerações. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona, p. 1-13, 15 nov., 2020.

TAVARES, Gonçalves M. **Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens**. Alfragide: Caminho, 2013.

TEDESCHI, L.A; TEDESCHI, S.L. Devir-Mulher como potência para uma história outra. **Projeto História**, São Paulo, v. 72, p. 5 – 29, set./dez., 2021.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Trad.: Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'água, 1991.



— EIXO II —

**Transgressões
curriculares**

A ESCOLA COMO ESPAÇO REGULADOR DAS NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Notas de um professor trans

CAIO MALISZEWSKI ESCOUTO



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Atualmente as discussões sobre questões de gênero e sexualidades no espaço escolar têm ganhado mais atenção. Hoje, sem dúvida, fala-se mais a respeito da diversidade sexual e de gênero, e de como nós, professores, podemos contribuir para diminuir situações preconceituosas em nossas salas de aula. Contamos com um importante crescimento de trabalhos sobre esses assuntos, o que demonstra avanço. E é claro que isso deve ser visto como um progresso. Por outro lado, é preocupante o atual cenário de discursos de ódio contra as diversidades em voga no Brasil, como aponta Guacira Louro (2008, p. 28):

Sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física.

Tais situações não são recentes. Desde a década de 1980 que essas discussões vêm aumentando, com surgimento de movimentos de luta pela igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual. E de lá para cá, a discussão a respeito dos direitos da população LGBTQIA+ vem cada vez mais expandindo e conquistando vitórias, como o casamento civil, a adoção de crianças, o reconhecimento em certidões de nascimento de filhos de casais homoafetivos, o direito de usar nome social nas escolas e de retificação de nome e gênero no registro civil sem a necessidade de cirurgia de transgenitalização ou da realização de tratamentos hormonais. Porém, mesmo com essas conquistas, o número de violências relacionadas às diversidades de gênero e sexualidade segue aumentando.

Concomitantemente, a vivência por pessoas LGBTQIA+ nos espaços escolares ainda é marcada por hostilidades em relação a sua identidade de gênero e orientação sexual. Como professor trans, me chama muito a atenção o fato de meus colegas professores desconhecerem questões básicas como a diferença entre gênero e sexualidade, as diferentes expressões de gênero, as diversas formas de se vivenciar a sexualidade. Percebo que eles, do alto do seu privilégio cisheteronormativo, não se permitem e muitas vezes nem se preocupam em saber que existem muitas outras formas de performar (BUTLER, 2016) o gênero e a sexualidade para além dos padrões estabelecidos pela sociedade e vividos por eles.

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.



Percebo isso quando vejo que pensar sexualidade e gênero como algo que é totalmente natural, próprio da natureza humana e seus instintos, é uma grande dificuldade. Pensá-los como algo que é também construído gera muita polêmica e confusão. Entender que os padrões estabelecidos hoje são o resultado de um longo processo histórico-cultural é algo inconcebível para muitos docentes que se vêm todos os dias surpreendidos com alunos gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros. Percebo-os totalmente desorientados quando esses “anormais” se colocam diante de suas certezas cisheteronormativas, não tendo a menor ideia de como “lidar” com o “diferente”.

Em contrapartida, e por mais que seja difícil de aceitar, gênero e sexualidade estão na escola. Na verdade, sempre estiveram! Fazem parte do cotidiano de qualquer escola, de qualquer turma, de qualquer aluno, aluna ou alune. Esses temas, que andam sendo tão falados, mostram-se desconcertantes para toda a equipe escolar, que vai desde a secretaria da escola, coordenação pedagógica e corpo docente, que se veem de mãos atadas quando um estudante pede para ser chamado pelo nome social, ou quando um estudante é bissexual –sobre isso, ouvi de uma colega, que se referia a um estudante que ficava com meninos e meninas: “Tadinho, todo perdido.”

Desse modo, a realidade mostra que a escola promove a LGBTfobia. E pior, segue perpetuando-a. As formas de isso acontecer são inúmeras e vão desde piadinhas “sem maldade”, tratamentos diferenciados, olhares depreciativos, falta de atitude para combater esse tipo de violência, e por aí vai. Esse último fator, o da negligência, é bem preocupante. Pensemos quantos alunos e alunas estão sofrendo algum tipo de violência LGBTfóbica na escola neste momento? Quantos estão se sentindo pessoas inferiores só por não seguirem um comportamento tido como padrão pela sociedade, que é o cisheteronormativo?



Sobre isso, Silva (2006, p. 11) comenta:

A atitude social de patologizar, esquadrinhar, problematizar comportamentos sexuais considerados “anormais” já vem de longa data. Não causa espanto se pensarmos em instituições escolares para jovens e a criança. Quando tais “desvios” são identificados e classificados dentro de seus muros como algo problemático, ou seja, como algo fora do discurso dominante da instituição escolar, recorre-se aos seguintes dispositivos: encaminhamento do “desviante” ao serviço de orientação educacional, reunião com pais, conselhos de classe etc.

Os apontamentos da autora evidenciam pequenas ações tão corriqueiras aos alunos. Então, mudanças são necessárias. É preciso pensarmos sobre, e mais do que isso, colocarmos em prática algumas simples atitudes para que possamos fazer da escola um ambiente acolhedor, seguro, que garanta a permanência de seus estudantes de forma acolhedora. Isso é o que a escola, enquanto instituição, precisa colocar em prática para ontem. Já que a grande diferença hoje é que essas questões não podem mais ser jogadas para baixo do tapete como sempre foram. Os próprios estudantes não permitem mais que isso seja feito. Exigem que sejam chamados pelo nome social, fazem questão de assumir sua sexualidade, buscam fortalecerem-se entre seus colegas, e questionam os comentários que julgam preconceituosos de seus professores. Nossos estudantes já estão à frente dos seus professores quando se trata do entendimento dessas questões. Não aceitam mais o preconceito como algo que faça parte do espaço escolar.

Gênero e sexualidade, presente!

Por mais que seja difícil de aceitar, gênero e sexualidade estão presentes no espaço escolar. Sim, eles estão lá dentro. Na verdade, sempre estiveram! Fazem parte do cotidiano de qualquer

escola, de qualquer turma, de qualquer aluno, aluna, alune. No entanto, esses temas que andam sendo tão falados, principalmente nas escolas, têm sido encarados como 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 de gênero e sexualidade estabelecidas pela sociedade ocidental.

Na atual conjuntura, gênero e sexualidade viraram um campo de disputa em que todos querem decidir sobre o que é certo e o que é errado. E, além disso, fazem questão de impor a sua opinião, os seus julgamentos, as suas verdades. A questão é que também vivemos um momento em que liberdade de expressão e discurso de ódio confundem-se em discursos conservadores, que são usados para mascarar o preconceito. Ainda assim, as pessoas querem falar como se fossem especialistas no assunto, principalmente se for para falar de forma negativa, deturpando os sentidos do que realmente significam gênero e sexualidade, trazendo mais confusão e gerando mais estigmas sobre esses temas. 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 Guacira 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 aula, os corredores, o



pátio, os banheiros... Desses nem precisa falar, já que a demarcação do gênero está explícita nas portas. Quem forma a escola são as diversidades e as diferenças; por mais que se queira que haja um padrão que deve ser tido como regra, as diferenças compõem o espaço escola. Mas 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 fosse 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, vemos cada vez mais professores que tentam abordar essas temáticas sendo penalizados ou demitidos pelas instituições em que trabalham.

De alguma maneira, isso também mostra que as pessoas talvez não tenham a menor ideia do que é sexualidade e muito menos do que é gênero. Aliás, não é nada incomum que as pessoas heterossexuais e cisgêneras acreditem que não precisam dessa nomenclatura porque são “normais”. Portanto, a confusão com esses dois conceitos pode ser uma das razões de tanto temor e preconceito. Como já disse, estamos vivendo tempos em que uma parcela da população parece não estar consciente do tamanho dos disparates que reproduz por justamente nem pensar no que sai 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:

“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).” (LOURO, 2001, p. 16).

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.

A exemplo disso temos o que aconteceu com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 e 2015, quando uma campanha chamada “contra a ideologia de gênero” implicou na retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” do texto desse documento oficial. Após esse ocorrido, já se era possível prever que algo não estava indo bem quando o assunto envolvia essas expressões, sobretudo no espaço escolar (SEFFNER, 2017). 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 uma forte luta para retirar essas temáticas dos currículos escolares. Como se isso fosse possível!



Como Seffner (2017, 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”. Na contramão desse movimento conservador, estando em sala de aula, percebo os estudantes cada vez mais curiosos, questionadores e empoderados. O que me leva a concordar com o que Seffner (2017, p. 23) enfatiza ao afirmar 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, 2017, 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 aponta 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, é impossível de se separar delas, é preciso assimilar que essas duas expressões que ora são retiradas, ora incorporadas nos documentos oficiais da educação básica, como no caso do PNE e da BNCC, não são questões alheias aos principais personagens que compõem

o espaço escolar: os alunes! Muito pelo contrário, esses vivenciam suas principais descobertas quanto a sua orientação sexual e identidade de gênero ao longo da sua trajetória escolar. Portanto, como podemos querer não falar dessas temáticas?

Hoje se passa cada vez mais tempo na escola. Da entrada por volta dos 4 anos de idade na educação infantil à saída aos 18, muita coisa certamente irá acontecer na vida de um jovem. Uma delas é a descoberta da sexualidade, que acontece enquanto estamos na escola. E é também na escola que começamos a nos dar conta da nossa identidade de gênero e a questionar (ou não) se o corpo que temos está de acordo com o gênero que esperam que ele performe. Dessa forma, a vivência escolar é permeada de vivências que estão conectadas tanto com a nossa sexualidade quanto com a nossa expressão e identidade de gênero.

Assim, começamos a perceber que ao gênero feminino ou ao masculino, dentro desse espectro binário, implicará a vivência espacial. Um exemplo disso é o discurso existente no ambiente 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 afirmar 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 destacou, 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 de acordo com o gênero de cada pessoa. Portanto, cabe questionar: qual o espaço para quem é trans? Quais espacialidades lhe são atribuídas?

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 enquadram no que é entendido como padrão de masculinidade para os homens cis e no que é entendido como padrão de feminilidade para as mulheres cis. Isso em se tratando de gênero, pois ainda tem a questão da heteronormatividade, que vem a ser a heterossexualidade compulsória entendida e aceita com 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 diferentes 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 como 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. Dessa forma, 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 sua presença 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.

As regulações diárias: como a escola vigia e pune os “anormais”

Ao invés de nos calarmos frente à padronização de gênero e sexualidades imposta pelo espaço escolar, lembrando que esse está inserido numa sociedade ocidental e cristã, temos que questionar. Questionar por que nossos corpos estranhos (LOURO, 2016) provocam tanto espanto, tantos olhares, comentários e violências. Questionar por que eu, um homem trans, sou uma exceção nos espaços educacionais em que trabalho, onde a regra é a cisgeneridade entre os docentes. Para isso, é importante pensar o conceito de cisgeneridade como uma máquina de guerra, como propõe a professora Letícia Nascimento (2021) no seu livro *Transfeminismo*. Essa categoria parte da urgência em denominar aqueles que acreditam que não precisam ser nomeados, ou seja, todos os que estão de acordo com a binariedade de gênero estabelecida como natural. Assim, o conceito de cisgeneridade surge como uma reivindicação para se pensar a transgeneridade além da patologização de nossas identidades. Para Beatriz Bagali (2016, p. 89):

O termo “cisgênero” ou “cisgeneridade” emerge nesse discurso como uma forma de marcar a diferença em relação a “transgênero” ou “transgeneridade”. A partir dessas considerações transfeministas, a palavra transgeneridade emerge como um conceito capaz de designar as inconformidades de gênero experimentadas e vivenciadas por pessoas transgêneras, travestis, transexuais, dentre outras identidades possíveis, tendo em vista certas especificidades e reivindicações políticas que concernem a essa população.

Percebe-se que a elaboração desse conceito serve para que possamos ter alternativas discursivas quando nos referimos às pessoas trans, para que não precisemos usar termos carregados de sentidos patológicos como homem e mulher biológicos. Esse ajuste linguístico é importante, pois a falta dele deixa parecer que as pessoas que performam sua identidade de gênero em conformidade com sua genitália não passam pelo processo cultural de construção do masculino e feminino. Deixando o caráter anti-natural, sintético e anormal com as transgeneridades. Ou seja, ao afirmar que alguém é homem ou mulher biológico, isso remete às pessoas trans um caráter de não natural, como se fôssemos sujeitos artificiais, como destaca Bagagli (2016, p. 90):

Assim, na mesma medida em que notamos o surgimento das **palavras cisgênero/cisgeneridade** como um interessante fato de discurso (como o surgimento de uma palavra nova, ao mesmo tempo em que “estranhamente familiar”, no léxico da língua), notamos a emergência dos **conceitos de cisgeneridade/cisgênero** como resultantes de problematizações recentes no âmbito da teoria feminista. Compreendemos que a teoria deve criar conceitos tendo em vista a construção de uma forma de se trabalhar uma questão da realidade.

Assim, ao utilizarmos o termo cisgênero para nos referirmos às pessoas que se encontram em conformidade no sistema sexo-gênero-desejo, estamos reivindicando o direito de não sermos os únicos a precisar de uma nomenclatura, como se apenas quem é trans necessitasse ser nomeado, de modo a sermos entendidos como algo que foge ao que é considerado natural. A respeito disso, a professora Letícia Nascimento (2021, p. 97) é pontual ao dizer que:

O conceito de cisgeneridade é capaz de estabelecer um paralelo crítico às transgeneridades, revelando que, apesar de todos os gêneros passarem por um processo de materialização a partir de práticas



discursivas sobre o sexo, os corpos cis gozam de um privilégio capaz de colocá-los em condição de natural, como sexo/gênero real, verdadeiro, na medida em que as transgeneridades são caracterizadas como uma produção artificial e falseada da realidade cisnormativa.

Como a autora aponta, esse conceito nos permite compreender que as pessoas cisgêneras também passam pela cultura, por processos discursivos e que, portanto, suas identidades de gênero são tão frutos do tempo e espaço em que se encontram como as identidades trans. Dessa forma, ao trazer o conceito de cisgeneridade para a roda de discussões que envolve a vivência do espaço escolar, mais uma vez percebe-se que esse espaço se mostra atrasado em relação às demandas das pessoas que reivindicam uma identidade de gênero distinta daquela que lhes foi imposta ao nascer (BENTO, 2011). Ou seja, pessoas transexuais ainda são um desafio e geram desconfortos neste espaço tão normativo como é o escolar.

O que eu mais ouço na sala dos professores, quando o assunto se refere a alunos que fogem às regras normativas de gênero e sexualidade, são frases como “eu não sei lidar com isso!” ou, então, “eu não entendo nada disso!”. Note que sempre o “isso” aparece nos discursos dos docentes quando confrontados com vivências que não são cisheteronormativas, atribuindo-lhes o sentido de estranheza, anormalidade.

Como aponta Berenice Bento (2011, p. 550), “a materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto”. Assim, a autora deixa claro que a nossa existência só passa a ser considerada de fato quando atribuem a nós um gênero. Antes disso, não somos nada além de um feto, uma possibilidade que precisa de afirmação. A partir do anúncio “é menino” ou “é menina”, toda uma trama se desenrolará para que nos tornemos homens ou mulheres cisgêneros. Nada além disso.



Então, como podemos pensar outras possibilidades de existir se, como coloca Bento (2011), já estamos inscritos no campo discursivo? E para manter a coerência sexo-gênero-desejo, a escola desempenha um papel de extrema importância para a manutenção da norma. De modo que essa instituição se encarregará da construção e imposição da masculinidade e feminilidade consideradas como normais, dentro do contexto cristão-ocidental em que estamos inseridos. Portanto, é seu dever impedir que “os corpos escapem ao processo de produção dos gêneros inteligíveis” (BENTO, 2011, p. 551).

Dessa maneira, o espaço escolar assumirá a responsabilidade de vigiar e corrigir todas as performances de gênero que não estejam alinhadas à cisnormatividade. Comentários como “senta como menina”, “essa letra nem parece de menina” ou “no intervalo tu tens que brincar com as gurias” são frases que permearam a minha trajetória escolar no interior gaúcho. Mesmo sem ter a menor ideia de que meu comportamento e gostos não se encaixavam dentro do padrão esperado, as represálias e tentativas de correção foram constantes ao longo de toda a minha escolaridade, da primeira série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Hoje, numa tentativa de ressignificar as minhas memórias dos tempos de escola, compreendo o quanto eu tentava resistir a essas imposições logo no início da vida escolar e no quanto fui perdendo forças na medida em que os anos iam passando. Até não conseguir mais reunir forças para questionar e decidir investir em me “adequar” ao que tanto tentavam me impor, ou seja, a uma feminilidade que para mim nunca fez sentido.

Nesse processo de ressignificar minhas memórias, agora me entendendo como um homem trans, em quase oito meses de terapia hormonal com testosterona, consigo olhar para esse passado e perceber o quanto o espaço escolar tentou de diversas maneiras fazer com que eu me adequasse ao que era esperado de um



ser com vagina. A delicadeza, a letra bonita, o caderno organizado, a docilidade, tudo isso me era cobrado constantemente por diversos professores, que muitas vezes ousavam em comentários como “és tão bonita, por que não se arruma mais?” ou, então, “tens um cabelo tão lindo, por que não o deixa crescer?”. Sugestões como essas não eram raras no meu cotidiano nas escolas em que estudei. E agora consigo compreendê-las como importantes no meu desenvolvimento, e o quanto causaram desconforto e o sentimento de não pertencimento que tanto me acompanhou.

Muitas vezes eu sentia a vigilância de forma mais pesada, como quando ficava com medo de que a professora da primeira série à quarta informasse à minha mãe que durante o intervalo eu preferia jogar futebol com os meninos do que brincar de bonecas com as meninas. Isso me causava intensa preocupação em toda ocasião que minha mãe, sempre presente na minha vida escolar, ia até a escola. Mesmo quando por acaso ela se encontrasse com a professora, a minha maior preocupação era de que ela fosse informada sobre o meu comportamento transgressor na escola. Isto é, não considerado como típico do feminino pelo fato de eu preferir brincar com os meninos, jogar bola. A respeito dessas ações que vivenciei na infância e adolescência, Berenice Bento (2011, p. 552) me auxilia a perceber que:

As reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada.



Essas ações e discursos são repetidos cotidianamente por diversos sujeitos dentro do espaço escolar. Dessa forma, percebo-o como um dos mais importantes reguladores e vigiadores da cisnormatividade. Pois, como mais uma vez Bento (2011, p. 552) aponta: “A transexualidade seria, portanto, a materialização do impossível, o inominável, aquilo que transcende a capacidade de compreensão.” Ainda que eu não tivesse a menor ideia do que era a transexualidade durante a minha infância e adolescência no interior do Rio Grande do Sul, as represálias que recebia já me apontavam que algo no meu modo de ser era considerado errado, e, portanto, precisava de intervenções e correções quase que diárias dos que estavam a minha volta. Dentre os quais, meus professores, que desempenhavam uma força-tarefa para me fazer perceber que eu estava em desacordo com o que se esperava de alguém que era considerado menina. Portanto, enquanto estudante, era posto constantemente ao “controle produtor de masculinidade e feminilidade”, como aponta Berenice Bento (2011, p. 552). Que continua ao elucidar que (BENTO, 2011, p. 553):

Reiterar significa que é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza.

Assim, posso afirmar que a vigilância constante em torno da minha performance de gênero, ainda que limitada pelas regulações docentes e familiares, fez parte de toda a minha trajetória escolar. Perceber o quanto a minha vivência no espaço escolar enquanto aluno foi marcada por inúmeras situações de violência



me faz constantemente refletir sobre a minha decisão em me tornar professor e exercer a docência. Essa é uma pergunta que venho tentando encontrar uma resposta, embora ainda não consiga formulá-la de maneira esclarecedora. Mas tenho refletido muito sobre o que mais uma vez Bento (2011, p. 555) aponta sobre esta instituição: “A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade.”

De encontro com a ideia trazida pela autora, uma das maiores dificuldades encontradas pela instituição escolar que tenho presenciado é o respeito ao nome social. Esse direito está previsto pelo próprio Ministério da Educação através da Resolução nº 1, de janeiro de 2019. No entanto, o que era para ser algo de fácil acesso para estudantes que solicitam ser tratados pelo nome que escolheram, de acordo com a sua identidade de gênero, tem sido dificultado pelas instituições escolares. A primeira dificuldade começa quando a secretaria da escola não tem conhecimento do que é nome social e nem sobre o que deve fazer para atender a essa solicitação. Em seguida começam as alegações de questões técnicas como “o CISTema não permite alterações”. Escrevi a palavra “cistema” com a letra c, em vez de sistema, de forma intencional, para destacar que essas dificuldades em atender os pedidos de inclusão de nome social nos documentos educacionais nas secretarias das escolas, sejam elas públicas ou particulares, se devem à hegemonia da cisgeneridade enquanto estrutura dominante. E é essa mesma cisgeneridade que impede ações simples como alterar o nome na chamada e nos diários de classe.

A questão do nome social é apenas a ponta do iceberg perto das dificuldades e violências enfrentadas por pessoas trans todos os dias no espaço escolar. Enquanto finalizo a escrita deste ensaio, sou atravessado pela notícia de que o prefeito Sebastião

Melo (MDB) sancionou a Lei nº 13.154, de 15 de junho de 2022, que proíbe linguagem neutra nas escolas. A decisão foi publicada no Diário Oficial de Porto Alegre no dia 17 de junho. Essa é mais uma ação de parte da esfera política brasileira que faz de tudo para impedir que a escola possa vir a ser um espaço mais inclusivo. Os que se autointitulam a favor da família, da moral e dos bons costumes usam as questões de gênero e sexualidade como plataformas de campanha e governo. E, além disso, usam suas posições privilegiadas para espalhar cada vez mais desinformação e preconceito contra uma parcela da população que já sofre tanto com a violência.

Essas ações enfatizam o quanto o espaço escolar possui uma séria limitação para lidar com as diferenças. Claro que a escola não pode ser a única responsável pela disseminação de ideias e comportamentos padronizados. Como reflexo da sociedade, esse espaço acaba por exigir e se empenhar na produção de padrões impostos pela cisnormatividade. Desse modo, a escola revela seu lado mais perverso, ao permitir que violências sejam constantes sobre determinados corpos. E quando alguém se vê obrigado a deixar a escola apenas por não estar dentro dos padrões e não conseguir mais suportar as violências corriqueiras, essa instituição assina o seu fracasso.

Por ora, algumas considerações

Para quem é LGBTQIA+, a vivência no espaço escolar é, muitas vezes, marcada pela violência. Ao longo de nossa escolaridade, em diversas situações sofremos represálias e investidas do corpo docente, discente e demais setores dessa instituição para que nos adequemos às normativas de gênero e sexualidade. Diante dessa triste realidade, afirmo que nós, dissidentes de gênero e



sexualidade, não vivenciamos o espaço escolar, mas, sim, sobrevivemos a ele.

Ao mesmo tempo, essas duas palavras, gênero e sexualidade, vêm sendo alvo de intensos e tensos debates no cenário atual brasileiro. A problemática é tamanha que a questão acaba se tornando agenda de setores mais conservadores do espectro político, onde a sua simples menção causa um alvoroço dentro e fora dos espaços educacionais. E o que é pior, levando desinformação e preconceito sob o véu da liberdade de expressão.

A escola, na atualidade, torna-se um campo de batalha entre políticos, pais e responsáveis, e a sociedade de um modo geral. Em meio a esse campo de batalha, alunos, alunas e alunes seguem sendo violentados em suas escolas ao não terem seus nomes sociais respeitados e o direito de usar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero, além das violações cometidas por seus colegas e professores, seja por meio de comentários maldosos, exclusão e até mesmo violências físicas e sexuais. Portanto, a escola deixa claro que a diferença faz diferença.

Enquanto isso, os documentos que regem a educação brasileira, como é o caso principalmente da BNCC, não conseguem deixar claro o que entendem por diferença e diversidade quando escrevem essas palavras em seus textos. O que deixa brechas para a interpretação individual e também faz com que questões relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual sigam sendo ignoradas pela comunidade escolar. Enquanto isso, a violência segue sendo propagada e praticada dentro desse espaço que devia ser de acolhida.

E ao pensar em estratégias que visem combater essas violações, professores são rechaçados porque o senso comum ainda insiste em acreditar que gênero e sexualidade não fazem parte do espaço escolar. Em pleno século XXI, ainda são considerados



temas tabus e que, portanto, não caberia à escola discutir, refletir e investir em estratégias que busquem acabar com esse tipo de discriminação.

Como professor e homem trans, tenho presenciado situações nas escolas em que trabalho que me permitem refletir sobre o quanto estamos distantes de ter uma escola que acolha em vez de expulsar aqueles que não se enquadram dentro dos padrões cisheteronormativos.

A cisgeneridade e a heterossexualidade compulsória ainda fazem parte da trajetória escolar, mesmo não estando estabelecidas de maneira clara nos documentos educacionais. Isso demonstra o quanto suas ideias e concepções estão entranhadas nas estruturas sociais da sociedade em que vivemos. Portanto, precisamos com urgência nos atentar para essas questões e buscar por estratégias que nos auxiliem e permitam questionar as estruturas postas, os silêncios, as vigilâncias, os investimentos em normalizar. Só assim é que poderemos começar a pensar num projeto de educação que seja libertadora, inclusiva, acolhedora e construtora de um futuro melhor.

Diante desse cenário, a Geografia, enquanto ciência que visa à construção da cidadania e da prática reflexiva sobre a vivência do espaço, precisa dar sua contribuição nesse projeto de escola que acolha as suas diversidades. Para isso, é de extrema importância que a ciência geográfica rompa com a falaciosa neutralidade do saber e se engaje em produzir conhecimento sobre espacialidades para além de corpos cisheteronormativos, entendendo-os como também merecedores de terem suas geograficidades consideradas. Pois só assim teremos uma Geografia capaz de abandonar o armário.



REFERÊNCIAS

- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. A diferença trans no gênero para além da patologização. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 5, p. 87-100, maio/out. 2016.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 549-559, 2011.
- 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. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- 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.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- Melo sanciona lei que proíbe linguagem neutra nas escolas de Porto Alegre. Sul 21, 15 de junho, 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/06/melo-sanciona-lei-que-proibe-linguagem-neutra-nas-escolas-de-porto-alegre/>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021,
- SEFFNER, Fernando. Tem nexó não falar sobre sexo na escola? **Textual**. PORTO ALEGRE, v. 1, p. 22-29, 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.

CORPOS, IDENTIDADES E DISSEMELHANÇAS

As resistências sobre os discursos das sexualidades em espaços escolares, no ensino e na pesquisa em geografia

IRINEU SOARES DE OLIVEIRA NETO



VOLTAR AO
SUMÁRIO

O presente capítulo tem por finalidade central a apresentação de discussões sobre a sexualidade, identidade e dissemelhança nos espaços escolares, como também no ensino e na pesquisa em Geografia. Para tanto, foram necessárias pesquisas e investigações sobre o elemento prioritário da compreensão e da configuração dos espaços geográficos e escolares: o corpo. Dessa forma, apresento a identidade sociocultural, a sexualidade e a dissemelhança dos corpos como parâmetros espaciais, tornando os corpos e as identidades sexuais dissemelhantes, como fontes inesgotáveis para a produção geográfica em espaços escolares e em instituições de ensino superior do País.

A transcrição estará dividida em três eixos dissertativos e reflexivos, pautados nas seguintes temáticas: I. percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade no currículo educacional brasileiro: um discurso possível e necessário; II. O conceito e o discurso de identidade(s) no ensino de Geografia;

e III. A produção geográfica brasileira ante as sexualidades e a invisibilidade do corpo.

Além desses discursos dissertativos/reflexivos, apresentarei reflexões sobre o campo das sexualidades e suas interações sobre os espaços geográficos, presentes em pesquisas de autores que se oportunizam dessa temática como parâmetro para compreensão e interpretação dos espaços sociais, articulando ideias, representações e resultados que apresentam o corpo, a identidade e as dissemelhanças sexuais como produtos da cultura social e educacional.

Percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade em currículo e nos espaços escolares brasileiros: um discurso possível e necessário

A base da estruturação da educação brasileira, desde sua gênese e ainda na formação territorial do País (com ênfase no século XIX), manteve-se subalterna aos padrões sociais e culturais previstos pela Era Vitoriana¹. A heteroforma, como modelo da sociedade ocidental, cultural e sexual, no século anteriormente supracitado, transpassou as estruturas físicas dos espaços escolares e se consolidou como referência, regendo, vigiando e punindo os corpos, principalmente aqueles percebidos como dissemelhantes. Diante disso, a escola (como aparelho de administração do Estado) deu-se como sítio de monitoramento, direcionando as condutas, os desejos e as vontades dos indivíduos, cerceando e aprisionando os corpos, aprimorando os arranjos governamentais e estabelecendo práticas de tolhimento como fontes de vigilância ante os corpos dissemelhantes.

1 Modo de repressão aos discursos sobre a sexualidade que foi imposto pelas classes dominantes europeias durante os séculos XIX e descritas por Michel Foucault em seu livro: *A História da sexualidade: a vontade de saber*, 1988.

As intervenções sociais, culturais e sexuais exercidas pelos espaços escolares foram sucessivamente introduzidas nas cotidianidades e vivências de professores e alunos ao longo das décadas dos séculos XIX e XX (como também na atualidade), desconsiderando as orientações e manifestações corpóreas e expondo as identidades dos corpos, aos ritos consuetos do adestramento de outros aparelhos de administração estatal, como a exemplo: as corporações jurídicas.

Os aparelhos ideológicos de Estado, a igreja, a escola, a família, a justiça, o sistema político e o sistema econômico, com enfoque, nesse caso, no papel da igreja, foram os grandes e mais importantes alicerces para a construção e constituição dos espaços escolares e para EB no País. O Brasil, em seu processo de espacialização temporal, deteve nas mãos da igreja os papéis de vigiar e punir no tocante às condutas sexuais dos sujeitos, vistas e percebidas como inadequadas e subversivas.

A heteronormatividade, como padrão sociocultural, único e imutável, da perpetuação do tradicionalismo judaico-cristão e dos papéis de masculinidades e feminilidades exercidos nos ambientes de ensino, além de difundir as conjunturas “clássicas” sociais, evocou a propagação do preconceito e da violência ante os agrupamentos sexuais dissemelhantes escolares. Porém, é necessário salientar que nem todos os corpos (estudantes e professores) anexos a esses ambientes compartilhavam com esses preceitos, declinando nas práticas sexuais como cenários da vivência e do cotidiano escolar. Sobre as condutas apercebidas nos espaços escolares, a respeito das práticas sexuais subversivas e pervertidas, no íterim da formação e consolidação do ensino formal no Brasil, Green e Polito (2006) descrevem:

Em diversos momentos da história, colégios e internatos foram vistos como lugares onde proliferaria a “perversão” sexual, tanto de meninos quanto de meninas, cabendo aos professores,



inclusive, o papel de corruptor [...] Os internatos, salvo honrosas exceções, são verdadeiros focos de onanistas, sodomitas ativos e passivos. Esse vício pernicioso é provocado não pela índole dos colegiais, mas grandemente pela prisão a que obrigam os rapazes de idade viril; pois que são impossibilitados de transpor os estatutos regulamentares dos colégios que proíbem a saída, entregam-se ao onanismo, ou pervertem os colegas subalternos e mesmo menores, a fim de praticarem atos tais. Não poucos são também os professores de costumes depravados que, abusando de sua autoridade, instigam os alunos ao cometimento da infame sodomia. Estas crianças cedem ora com medo do castigo com que as ameaçam, ora, ao contrário, pelo prometimento de prêmios. (GREEN; POLITO, 2006, p. 34).

Avulta-se que tais trechos históricos e literários são registros pontuais que descrevem sobre a conduta de algumas instituições educacionais e corpos catedráticos obsoletos (século XIX) que, detentores da administração educativa, consumavam tais atos corruptivos, infringindo as ordens e opondo-se aos valores tradicionais institucionais. Ainda sobre as práticas sexuais no que tange à perversão sexual na infância (prerrogativa quanto à iniciação sexual precoce), Mott (1989, p. 33) expõe:

Ao considerarmos a criança como um ser inocente e indefeso, “aproximá-la” dos prazeres eróticos equivaleria a profanar sua própria natureza – a dessexualização da infância e adolescência impõe-se como um valor humano fundamental da civilização judaico-cristã.

Nessa perspectiva, o referido autor apresenta exemplos de práticas lascivas utilizadas e repelidas pelas sociedades pretéritas e atuais: “a pedofilia nas relações sexuais”, em ambientes domésticos, escolares e sociais. Essa premência a perversas condutas sexuais, vistas como imorais, foi resultado das organizações sociais que se difundiram durante o século XIX, na Era Vitoriana,



que, mesmo revestida pelo tradicionalismo sociocultural, obtinha corpos e espaços que transgrediam a essa cãnone, expressando indissociabilidade. Diante desse fato, os espaços educacionais e de ensino (como aparelhos ideológicos de Estado) passaram a admitir e administrar o controle social, moral e sexual dos corpos eróticos.

Antolhos ao modelo heteronormativo social compulsório e à corporeidade do controle sobre os desejos sexuais, professores e alunos tornaram-se cárceres de suas ações e condutas, fortalecendo o discurso antisssexual e sexista nos espaços escolares e sociais, induzindo a sociedade ao mecanismo fiscalizatório, impulsionando silenciamentos. Com essa prerrogativa, as observações, as investigações, as informações e as reflexões sobre a sexualidade e sobre o homoerotismo nos espaços geográficos, escolares e em Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser ignorados, enraizando, por fim, o saudosismo e evidenciando a refusão e a escassez a esses motes.

Interligado ao silenciamento discursivo e social, o sistema político-administrativo, com enfoque nas autarquias que regem e coordenam a educação e o ensino no Brasil, passou, a partir do período pós-ditatorial (1964-1985), a elaborar e estabelecer normatizações que garantiam a aplicabilidade de temáticas que auxiliassem a garantia do exercício da cidadania nos espaços escolares.

Os principais exemplos do processo de redemocratização do País, que estimula a garantia do exercício da cidadania e dos discursos socioculturais em espaços de educação e ensino no Brasil, estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.403/96. O artigo 2º dessa normatização define que: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade*



o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Com esses preceitos, o ensino de Geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico devem estar interligados com os princípios dessa lei, garantindo o acolhimento e a consolidação às diversidades culturais, como também o discernimento às diversificações das identidades e das dissemelhanças, assegurando à deferência as diferenças, sem preconceitos de culhos étnicos, de gênero ou de qualquer outra natureza, influenciando o acesso à democracia a todos os sujeitos que compõem a sociedade brasileira e os ambientes escolares.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Geografia na Educação Básica estão intrinsecamente conectados com as propostas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enaltecem as diferenças socioculturais como alicerce para o estudo dos espaços sociais, apontando o componente geográfico como um instrumento norteador para a construção de uma educação pós-crítica, capaz de estabelecer elos entre os indivíduos, suas identidades e suas realidades.

Nesse contexto, foi descrito nessa normatização um conjunto de conhecimentos significativos voltados ao multiculturalismo no ensino de Geografia, ou seja, que incentiva a construção de um raciocínio geográfico pautado no seguinte ideal: “*a valorização às socioculturalidades e o respeito à sociodiversidade*”, reconhecendo os direitos dos povos e dos indivíduos em suas múltiplas identidades, fortalecendo, assim, a cidadania e a democracia, através de uma Educação Sexual pautada na temática da Orientação Sexual (Tema Transversal da Educação)².

2 Segundo o MEC (Ministério da Educação), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal, coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal,

Esse fortalecimento democrático educacional sexual, ao longo da presente história da redemocratização do País (pós-Constituição de 1988), não ocorreu e não ocorre de forma harmônica na educação brasileira; nos espaços escolares e no ensino de Geografia, deu-se e dar-se-á por conflitos, através das fluidas e constantes transformações espaciais e corpóreas.

Na década de 1980, a gravidez na adolescência, a proliferação de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis)⁴ e o alastramento da aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) acometeram vários grupos sociais em países europeus, africanos, asiáticos, americanos e, em especial, da população brasileira, que, “estimulados pela liberdade sexual” externalizada no período pós – ditatorial, levaram uma parcela da população a uma “efervescência das práticas sexuais”, vistas pelos condicionantes heteronormativos como “práticas” libertinas. Sobre o alastramento das ISTs e aids e o papel de intervenção em unidades de ensino, Altmann (2001) expõe:

[...] atualmente a intensificação das preocupações com a orientação sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/ISTs e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes. Vinte anos depois do primeiro relato público de caso de AIDS, estima-se que as mortes causadas pela doença já chegaram a 22 milhões. A incidência de adolescentes entre 10 e 14 anos grávidas no Brasil aumentou 7,1% entre 1890 e 1995. Atribui-se à escola a função de contribuir na prevenção dessa doença e de casos de gravidez. (ALTMANN, 2001, p. 579).

O eminente crescimento das ISTs, aids e gravidez na adolescência estimulou em vários espaços de ensino durante a década de 1980 o ingresso de grupos sociais educacionais não formais,

nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Os Temas Transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sobre várias formas na vida cotidiana. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

que buscavam, por meio de conscientizações didático-pedagógicas, possíveis prevenções a essas problemáticas ocorrências, reiterando a educação como o principal meio para a promoção de uma sensibilização acerca desses percalços.

Em várias espacialidades de formação e ensino, os grupos gays (em seu sentido genérico) foram um dos responsáveis pela promoção ao processo de conscientização a essas temáticas, tendo a escola como *locus* para os discursos sobre a sexualidade humana. Diante de todos esses acontecimentos, observou-se a necessidade de uma educação formal, voltada para as populações de massa e principalmente para os sujeitos presentes nesses movimentos/organizações sociais pós-modernos.

Após a epidemia da aids na década de 1980, a qual assolou de forma significativa o público gay (atualmente denominado LGBTQIAPN+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e não-binários), uma educação sexual começou a ser idealizada e concebida informalmente nos espaços sociais e escolares, ofertando cursos de prevenção às ISTs e à aids, como também projetos que pudessem atender sujeitos infectados pelo HIV e adolescentes em estado de gravidez. Essas intervenções pedagógicas ocorriam no interior das unidades de ensino, auditórios públicos, praças e presídios, por meio de palestras, debates e oficinas, estimulando o respeito e a tolerância às diversidades sexuais como também a prevenção às ISTs. Sobre as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos gays no Brasil nos espaços escolares, Ferrari (2003, p. 107) descreve:

Ante a exigência de se organizar contra a doença, os movimentos gays reafirmaram a importância da educação como a melhor arma nessa guerra sem tréguas, dando origem a diferentes cursos de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)/AIDS, assim como



trabalhos e projetos de assistência a pessoas infectadas pelo HIV. Hoje, esses trabalhos vão além da assistência e do atendimento aos membros dos grupos. Para citar apenas um exemplo, não é difícil encontrar a ação dos grupos no interior das escolas por meio de palestras, debates e oficinas a respeito das diferenças, homossexualidades e prevenção ISTs/AIDS.

Por meio dessas intervenções, foi exposta uma necessidade dos movimentos gays: “a dedicação à educação”. E essa educação não ocorria tão somente com o intuito de uma busca pela escolarização alternativa, mas pelo processo educacional que ocorre de forma mais ampla, no sentido da transversalidade do ensino, como objetivo de construção de sujeitos tolerantes em suas posturas e hábitos, responsáveis pelas transformações sociais e nos cuidados de si como também do mundo, fortalecendo o surgimento das políticas de identidade culturais/sexuais. Porém, essas intervenções educacionais não ocorreram de forma harmônica nos ambientes de ensino formal, foram também combatidas pelos intolerantes e conflituosos movimentos heteronormativos, sexistas e machistas, percebidos e presentes nos espaços geográficos e escolares.

Diante disso, é importante salientar que, além das buscas por uma renovação e autonomia social, o movimento gay pode também ser entendido como espaço para a educação, uma vez que auxiliaram e contribuíram para compor novas formas de saberes, nos campos artísticos e multiculturais, sobrepondo marcas, rótulos e orientações sexuais fixas. Sobre o objetivo do movimento gay brasileiro (na década de 1980) e suas contribuições para uma “transformação social” e compreensão sobre o mundo, Ferrari (2003, p. 107) descreve:

O objetivo do movimento é a construção dos sujeitos, responsável pelas mudanças de visões, posturas, hábitos, transformação das pessoas a partir de um conhecimento de si e do mundo. De forma consciente, o movimento gay surgiu a



partir de uma preocupação com o entendimento do mundo, com a tentativa de esclarecer e dominar os parâmetros de sua organização e de classificação da homossexualidade, e com a demanda de desconstruir as identidades homossexuais cristalizadas em busca de novas possibilidades de vivências mais positivas.

Dessa forma, o movimento gay no Brasil iniciou seus almejos, intervenções sociais e educacionais, expondo a visibilidade das dissemelhanças sexuais como campo da ingerência nos espaços educativos. Essas principiantes ações contribuíram e reinventaram novos discursos e conhecimentos sobre as identidades e sexualidades dos corpos, “transformando” cautelosamente o pensar e o agir da sociedade brasileira ante a cultura homoerótica.

A temática sobre Orientação Sexual, assim como os movimentos sociais educacionais gays surgem como propostas e oportunidades pedagógica/metodológica para o processo ensino-aprendizagem nos espaços escolares, colaborando para a expansão dos discursos sociosexuais na Educação Básica, favorecendo o fortalecimento da democracia e a da cidadania nos ambientes de ensino formais e não formais.

Diante dessa perspectiva, no ano de 2015 foi realizada uma pesquisa pela ABGLT³ (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos) sobre os discursos sexuais no âmbito LGBTQIAPN+ em espaços escolares (BRITO; SANTOS, 2018). Essa pesquisa alcançou 1.016 estudantes, regularmente matriculados em diversas escolas brasileiras, no ensino fundamental e no ensino médio, da Educação Básica. Na época, constatou-se que 48% dos estudantes já teriam ouvido com certa periodicidade insinuações negativas (xingamentos)

3 Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos que tem por finalidade promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos. Disponível em: <https://www.abglt.org/> Acesso em: 12 abr. 2021.

sobre as comunidades LGBTQIAPN+; 73% dessas comunidades já haviam sofrido agressão verbal; 27% delas já haviam experimentado violências físicas devido à sua orientação sexual, e 36% reiteraram que as escolas foram ineficientes no combate a essas alegações (todas elas vivenciadas em espaços escolares). Mesmo acobertados pelas legislações internacionais presentes nos Direitos Humanos, pela Constituição Brasileira e pelas normatizações educacionais, grande parte da população LGBTQIAPN+ ainda sofre diversos tipos de violência, como: *bullying*, *cyberbullying*, *sexting*, pornografia infantil, negligência e abandono, violência física, violência psicológica, violência sexual, entre outros, tornando o Brasil o país que mais agride e mata indivíduos LGBTQIAPN+ em todo o mundo.

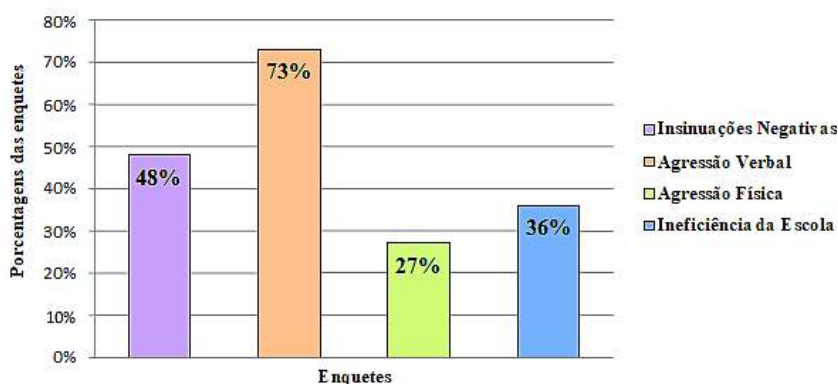
Segundo levantamento realizado pelo GGB⁴ (Grupo Gay da Bahia) e pela ONG TGEU⁵ (Transgender Europe) entre janeiro de 2008 e setembro de 2018, 1.053 travestis e transexuais perderam suas vidas de forma violenta no Brasil, sendo um grande alarmante para o combate e prevenção contra a LGBTQIfobia nos espaços escolares e sociais. Segundo as ONGs citadas anteriormente, parte dessas mortes não foi contabilizada e nem investigada, tornando a transfobia um grande problema para o cenário social brasileiro, fortalecendo o silenciamento das vozes e dos corpos subalternos. Seguindo as informações expressas pelas informações da ABGLT, no ano de 2015, sobre a presença de



-
- 4 O Grupo Gay da Bahia é uma organização não governamental voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. Fundada em 1980, é a mais antiga associação brasileira de defesa dos gays ainda em atividade. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/> Acesso em: 12 abr. 2021.
 - 5 Rede de diferentes organizações que trabalham para combater a discriminação e a busca aos direitos das pessoas. Fundada em 2005 (Viena-Áustria) durante o 1º Conselho Europeu de Transgêneros ou Rede Europeia de Transgêneros, atualmente registrada como Transgender Europe. Disponível em: <https://tgeu.org/about-us/> Acesso em: 12 abr. 2021.

indivíduos LGBTQIAPN+ nos espaços escolares, apresento o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Representação da pesquisa realizada pela ABGLT sobre a presença de estudantes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares no ano de 2015



Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Brito; Santos (2018).

Observa-se, então, que grande parte das violências acontecidas nos espaços escolares está voltada para agressões verbais (73%) e insinuações negativas (48%), seguidos pela ineficácia da escola (36%) e agressões físicas (27%). Dessa maneira, compreende-se que grande parte das escolas representadas pelos estudantes LGBTQIAPN+ sofre pelo silenciamento dos seus corpos e condutas ante as suas sexualidades e identidades nos ambientes de ensino, reiterando historicamente os desmandos das violências no ensino, na educação e nas políticas educacionais do País.

De acordo com Brito e Santos (2018), as experiências vivenciadas por estudantes LGBTQIAPN+ já são discutidas e acompanhadas por forças políticas brasileiras, liberais e conservadoras. A frente política conservadora intitulou a luta das classes pelo direito à visibilidade sexual nos espaços escolares como

“ideologia de gênero”, criando por fim o “Programa Escola Sem Partido”, no ano de 2004. Essa frente política está composta por grupos religiosos e simpatizantes do conservadorismo social e educacional, que buscam, através do silenciamento e da negação, a negligência ante as lutas sociais e sexuais presentes nos espaços escolares, utilizando as mesmas premissas e perspectivas socio-culturais impostas pela igreja nos espaços escolares do século XIX (prescritas anteriormente), que empreendiam de “tipos de violências”, como fontes para a vigilância e punição aos corpos discordantes. Sobre as organizações políticas e religiosas fundamentalistas, que promoveram a oposição aos avanços dos direitos sexuais e reprodutivos na América Latina e com especificidade no Brasil, Miskolci e Campana (2017, p. 729-730) descrevem:

De qualquer forma, não são apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região (América Latina) tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004, com reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos”.

Apoderando-se das manifestações políticas e sociais do Programa Escola Sem Partido e com o aproveitamento das mudanças que ocorreram no Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2015, o então sr. deputado federal Pastor Marco Feliciano (PSC/SP), apoiado pelas frentes conservadoras presentes em diversas assembleias e câmaras federativas do País, retirou a redação inicial proposta pelo MEC, que propunha a “ideologia de gênero” como diretriz do PNE. Posteriormente, os termos que



relacionavam “o respeito à igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, contidos no último documento/plano, foram extraídos de suas diretrizes, que originalmente descreviam em seu Artigo 2º, inciso III: “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014), passando a ser descritos pelo PL (Projeto de Lei) 3235/2015⁹ como: “*Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*” (BRASIL, 2014). Essa drástica mudança que ocorreu no PNE e que foi sentida dolorosamente pelos movimentos sociais e progressistas foi um grande exemplo da contrapartida neoconservadora na educação brasileira, lideradas pela Igreja Católica e Igreja Neopentecostal.

A modificação que houve no parágrafo único do artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, proposta no ano de 2015 pelo então sr. deputado federal Pr. Marco Feliciano, transgrediu de forma direta o direito dos indivíduos e de suas totalidades enquanto sujeitos sociais, culturais e sexuais. Essas totalidades eram e são vistas pelas classes conservadoras do País como prejudiciais à moral contemporânea e à família tradicional brasileira. As demandas obtidas pelos Direitos Humanos pós-Constituição de 1988 tinham empreendido “liberdades” que ameaçavam e desfiguravam a conjuntura social no Brasil. Em uma passagem descrita no PL 3235/2015, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o especialista em Teologia Moral professor Padre José Eduardo de Oliveira e Silva⁶ anuncia, através de Brasil (2015), a “ideologia de gênero” como:

6 Doutor em Teologia Moral pela Pontificia Università Della Santa Croce (2012). Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em Teologia. Desde 2013, tornou-se conferencista em temas como gênero, aborto, defesa da família e educação. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5819762/jose-eduardo-de-oliveira-e-silva>



A ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher, e as consequências são as piores possíveis. Conferindo status jurídico à chamada identidade de gênero, não há mais sentido falar em “homem e mulher”; falar-se-ia apenas de “gênero”, ou seja, a identidade que cada um criaria para si. Portanto, não haveria sentido em falar de casamento entre um “homem” e uma “mulher”, já que são variáveis totalmente indefinidas. Mas, do mesmo modo, não haveria mais sentido falar em “homossexual”, pois a homossexualidade consiste, por exemplo, num “homem” [...] Em poucas palavras, a ideologia de gênero está para além da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade, da intersexualidade, da panssexualidade ou de qualquer outra forma de sexualidade que existir. É a pura afirmação de que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. (...) Qual seria o objetivo, portanto, da “agenda de gênero”? O grande objetivo por trás de todo este absurdo – que, de tão absurdo, é absurdamente difícil deser explicado – é a pulverização da família com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável. A ideologia de gênero é uma teoria que supõe uma visão totalitarista do mundo. (BRASIL, 2015).

Ainda sobre as “conquistas conservadoras” ocorridas no Brasil nos últimos anos, ao prefaciá-lo o livro *Famílias em perigo: o que todos devem saber sobre ideologia de gênero*, da autora Marisa Lobo, o Pr. Silas Malafaia, grande defensor do conservadorismo familiar e presidente da Assembleia de Deus Vitória em Cristo, descreve:

A ideologia de gênero, em outras palavras, a ideologia da ausência de sexo, afirma que a criança nasce sem um sexo definido. Quando prezado leitor, prezada leitora, uma criança nasce como fruto do amor de vocês, não deve ser considerada do sexo masculino ou do sexo feminino. Mais tarde é que essa criança fará sua escolha, se quer ser menino

ou menina. Já ouviram falar em tamanho absurdo? Poucas vezes tenho visto o diabo atacar a família com tanta fúria como tem feito com essa tal ideologia de gênero. Na Europa, já existem escolas para crianças onde não pode chamar o aluno de menina ou menino. São simplesmente crianças. Quando crescerem é que decidirão se vão querer ser homem ou mulher. (LOBO, 2016, p. 02).

É importante ressaltar que o confronto pela busca por um “tradicionalismo” social e familiar paira sobre as religiões de matriz judaico-cristã. No caso latino-americano, com exclusividade no Brasil, a Igreja Católica, em incomum conchavo com as Igrejas Neopentecostais, propôs uma contrapartida aos movimentos que defenderam a igualdade de gênero, sexo e sexualidade, introduzindo-se no e por meio da política, como contrapostos às denominadas “ideologias de gênero”, defendendo a estrutura familiar tradicional e a cultura heteronormativa compulsória como fontes únicas e fixas para as composições corpóreas e sexuais, possibilitando o avanço do machismo e do sexismo como símbolos centrais das frentes eclesiásticas e educacionais.

As normatizações escolares brasileiras, berço do alicerce da pós-Constituição, ainda permanecem cerceadas por diversas frentes políticas e religiosas, que tentam encarcerar a liberdade e a cidadania da população dissemelhante. Mesmo possuindo um modelo constituinte inspirador a várias democracias, inverdades e sigilos são constantemente introduzidos nas normatizações educacionais e espaços escolares, impedindo e enclausurando os indivíduos presentes nessas esferas legislativas e espaciais. As identidades dos sujeitos, que supostamente circundam o silêncio, se manifestam, se fundem e se multiplicam nas culturas da perseguição e do medo, frutos do caráter religioso e político tradicional do País, presentes na contemporaneidade e na história da educação brasileira.

Uma das inverdades mais repetidas nos espaços escolares brasileiros ao longo de sua história é a ideia de que professores e alunos nada entendem sobre a sexualidade. As antigas propostas normativas escolares se configuravam na tentativa de “manutenção” da inocência das mentes dos corpos. No entanto, os sujeitos sempre experimentaram novas formas de prazer e desejo, tanto em seu interior (em seu “eu”) como exteriormente, nos ambientes aos quais estão inseridos. Convivem, influenciam e se influenciam com diversos indivíduos, mantêm interações com os lugares e com as identidades, presentes em si e em seus pares, vivenciam e transformam os espaços geográficos, inclusive os escolares, apresentando novas ideologias sociais, sexuais e de gênero. Sobre a visão de uma educação tradicional, voltada para o heteronormativismo e pormenorizada como uma “educação ideológica de gênero”, Lobo (2016, p. 27) descreve:

Outro ponto de discórdia igualmente importante é a proposta de fazer com que as crianças educadas pela escola nessa ideologia assumam a tarefa de mudar a visão de sua família e da sociedade, visão essa propagada pelos defensores da ideologia considerada desatualizada, preconceituosa e construída de tabus. Uma pergunta que surge é: que consequências e conflitos um projeto como esse, de reengenharia social, pode trazer aos alunos e a famílias, visto que são entranhados no modelo tradicional?.

Na atualidade, as representações curriculares para a educação no Brasil (vistas anteriormente) foram pensadas de acordo com os moldes de uma normalização transformadora (mesmo que com caráter normativo) ante a sexualidade, diferentemente da descrição da autora citada precedentemente. O currículo escolar está representado na forma de uma orientação, de um parâmetro, que visa à “integralidade de crianças e jovens no mundo sexual”, adequado aos modelos antagônicos e hegemônicos de poder e de suas tradicionalidades.



Não se pode ignorar que, muito provavelmente na atualidade, as normalizações das identidades descritas nos currículos educacionais brasileiros continuam com as velhas roupagens históricas. Alguns discursos ditos “renovadores”, porém adversos, ainda permanecem compactados nos documentos normativos educacionais e espaços escolares. O papel do homem e da mulher na sexualidade, mesmo que contraditório para a formação contínua de sujeitos pós-modernos, é apresentado, de forma equivocada e errônea, como uma educação “libertadora”. Diz-se isso ao analisarmos as ofertas e propostas curriculares no tocante à sexualidade, que de forma heterogênea apresentam aos professores e alunos referências de possíveis práticas educativas que podem ser desenvolvidas nos espaços escolares e que se distinguem para ambíguos gêneros, sexos e identidades.

Nesse cenário, a sexualidade ainda é transmitida de forma tradicional nos ambientes de ensino, com dimensões voltadas para a vida na fase adulta. A família, como “base” da estruturação social, é vista como um parâmetro imaculado ante a organização social, transmitindo de forma direta o papel unicamente reprodutivo da sexualidade. Sobre o questionamento acerca do entendimento entre sexo e gênero nas sociedades heteronormativas ocidentais e ainda confusas nos discursos sobre sexualidade nos espaços sociais, Butler (2017, p. 25-26) relata:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo.



O estilo familiar tradicional, ou seja, as concepções de sexo e gênero no núcleo doméstico heteronormativo, consolidado pelo casamento, adéqua os modelos sociais e sexuais da população, engessando outras associações que podem ser geridas no campo da espacialidade e da sexualidade, como: a homossexualidade. Dessa forma, a família, como representação da fiscalização dos corpos em espaços escolares, contribui para o fortalecimento dos discursos antissexuais e anti-homossexuais nos espaços escolares. Sobre a possibilidade do discurso da homossexualidade nos espaços escolares, Louro (1997, p. 48) descreve:

[...] A associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e doenças. Neste contexto que centraliza a reprodução, os/as homossexuais ficam fora da discussão. Não se contempla a possibilidade de uniões afetivas e sexuais entre os indivíduos do mesmo sexo e, muito menos, a existência de famílias construídas por gays ou lésbicas. A homossexualidade é visualmente negada, mas é, ao mesmo tempo, profundamente vigiada.

Nessa recusa heteronormativa educacional, o destaque passa a ser o engessamento dos discursos, das normas e das identidades sexuais. Os espaços escolares estão condicionados a garantir aos seus sujeitos os papéis dos homens e mulheres “verdadeiros”, ou seja, homens e mulheres que correspondam às condutas previstas pelo modelo heteronormativo do Estado (majoritariamente contido na heteroforma), pautados em masculinidades e feminilidades. Diante desse fato, Louro (2013, p. 45) apresenta:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia



e normal de sexualidade, a heterossexualidade. Afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

As “verdades” expostas pelas escolas são contraditórias, pois a ideia do modelo heteronormativo social é vislumbrada como a única representação social, incitando a fuga por outros prazeres e desejos contidos nas identidades dissemelhantes ou “excêntricas”. Partindo desse pressuposto, os sujeitos definem-se e se consolidam como uma única identidade sexual, previsíveis e aceitos pelos dispositivos de poder, negando as outras características biológicas, psicológicas e culturais presentes em outras manifestações sexuais.

Foucault (1997), em sua obra clássica *Vigiar e punir*⁷, apresenta diversas metodologias utilizadas para entender as estruturas e as composições dos corpos sociais, tentando conhecê-los e escolarizá-los. Na verdade, Foucault explicita sobre as “vozes” do corpo, demonstrando o quanto o corpo fala sobre a alma, o quanto ele está comprometido na sua formação, como também na formação da inteligência, da razão, da cognição e das posturas dos sujeitos.

O *locus* da formação das identidades é o corpo. Nele se inscreve cotidianamente a história dos sujeitos e das espacialidades, nele se caracteriza a produção dos espaços sociais e geográficos. O corpo humano (físico e mental) de várias formas carrega a história de um determinado lugar, de uma vivência, de uma experiência, para a qual foi atribuído o papel da representação do espaço. Pensar o espaço geográfico sem as contribuições dos corpos sociais é pensar esse espaço em sua forma incipiente, sem manifestações de cunhos sociais e culturais.

7 Livro que trata sobre o modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental, que descreve a análise da vigilância e da punição, que se encontra em várias entidades estatais (hospitais, prisões e escolas). Elaborado através de análises baseadas em documentos históricos franceses. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975).



O espaço escolar, nessa perspectiva, é o resultado da interação acadêmica dos corpos, e seus ambientes internos (salas de aula, pátio, refeitório, quadra esportiva, entre outros) se configuram de acordo com as interações que os corpos agem sobre essas espacialidades/meio; esse entrelace colabora para a formação de identidades.

Como dito por Britzman (1996), deve-se pensar na identidade para além de suas perspectivas lógicas. Deve-se pensar no impensável, refletir sobre as mais variadas formas que, estimuladas por meio das ações identitárias, podem resultar em espaços sociais configurados em esferas para além do habitual.

A identidade docente e discente (no caso dos espaços escolares) constrói-se com bases nas significações sociais do exercício escolar. Na revisão metódica dessas identidades, percebem-se: as histórias de vida, os valores, os comportamentos, as condutas e as características que as singularizam dos demais ofícios presentes nas escolas, e isso não ocorre de forma pressurizada, mas durante a construção do corpo/ identidade, de sua “geografização”, dentro de determinados tempos-espacos. Sobre a visão da identidade, Nóvoa (1995, p. 34) descreve:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar [...] Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente [...].

Com essa perspectiva, as identidades docentes e discentes transpassarão as dimensões pessoais e profissionais, se configurando através das divergentes dimensões concebidas pela vivência da e na profissão, articuladas pelas características presentes nestes corpos, sendo inimaginável separar o corpo profissional do corpo pessoal.



Como descrito, a identidade docente se constrói e se transforma ao longo do tempo-espço, metamorfizando faces físicas, mentais e sociais, tornando esse processo de profissionalização cíclico e renovado, condicionado pelas mais variadas vivências escolares. Sobre a superação dos processos de profissionalização, Nóvoa (1995) descreve: “[...] É tempo dos professores pensarem em formar-se, assinalando-“se” as dimensões pessoais (o “eu” indivíduo) e as dimensões profissionais (o “eu” colectivo) nas quais este processo deve alicerçar-se” (NÓVOA, 1995, p. 38).

As dimensões identitárias descritas por Nóvoa (1995) estão no centro da profissão, da vivência e da prática, são nelas que as características dos professores e alunos são forjadas. O corpo escolar é composto por elementos de esferas pessoais e profissionais e são através delas que os espaços escolares e geográficos são formados, produzindo, transformando e induzindo a formação de novas espacialidades.

Nessa perspectiva, as formações dessas identidades estão diretamente ligadas à construção de significados, sentidos, experiências e consciências, ou seja, a identidade docente e discente articula-se à sua cotidianidade, nos processos internos e externos à escola, nas esferas pessoais e profissionais. Sobre a construção da identidade, por meio da consciência de si na articulação com a cotidianidade, Heller (1992, p. 17) descreve:

[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.



As vivências docentes e discentes estão intrinsecamente ligadas às cotidianidades escolares. As apresentações constantes dos sujeitos provocam externalizações e internalizações de saberes, saberes vistos como culturais e que se fundem com as realidades corporais e temporais, fomentando novas relações sociais, que, de forma contínua e inconstante, elaboram novos espaços e identidades, sejam eles escolares (em uma escala restrita) ou geográficos (numa ampla escala).

O conceito e o discurso de identidade(s) no ensino de Geografia

Todas as características presentes nos sujeitos que interagem no meio social somatizam identidades. Esse é um conceito bastante importante para a caracterização do espaço geográfico escolar: a identidade. Como descrito anteriormente, o conjunto de fatores internos e externos presentes em espacialidades constitui identidades. Essas identidades são frutos de ações concretas ou flácidas, estão interligadas nas relações entre sujeito e sociedade e, mesmo diversificadas, instituem o arcabouço da constituição dos espaços geográficos. Sobre a definição do conceito acerca da identidade do lugar (neste caso do espaço), Callai (2009, p. 119) afirma: “O conjunto de características que formam a feição de um determinado espaço constitui a sua identidade. Os costumes, os valores, as tradições são os elementos que, no seu conjunto, estruturam a identidade do lugar.”

É importante destacar (como descrito anteriormente) que as relações que os sujeitos tecem sobre o meio social são repletas de contradições, sua prática e sua construção identitária não são horizontais, ou seja, suas relações sociais não são harmônicas e nem obedecem a uma sequência sistemática. Pelo contrário, suas relações são perturbadas, pois, para a formação de uma



identidade e, em consequência, para a estruturação do espaço, são necessárias as absorções das diferenças, e tudo que é diferente produz conflito.

As características presentes nos espaços são explícitas. “Universos” são criados através deles, doutrinas e paradigmas se articulam em suas temporalidades. Essas perturbações não são produtos do meio natural, foram estabelecidas pelas relações sociais, são graus de consciência presentes nas identidades dos sujeitos e essas consciências produzem marcas que, por sua vez, registram-se pelo mundo. Sobre os registros produzidos pelos sujeitos sociais ante os espaços, Callai (2009, p. 120) afirma: “É resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas nos espaços. E são também resultados dos amálgamas dos fixos e dos fluxos [...]”

Os elementos internos e externos formadores de identidades estão presentes nos corpos, ou seja, nos sujeitos, formando, assim, fisionomias sociais. Essas fisionomias sociais movimentam-se de acordo com as ações/articulações de poder, que são condicionadas pelas hegemonias globais. A construção dos espaços-tempos como também das identidades dar-se-ão através das propulsões provocadas pelas forças detentoras do controle.

O ambiente escolar é um exemplo evidente do resultado da interação do homem com o meio na busca pelo aperfeiçoamento e afirmação da identidade. Espaços educativos são formados por uma rede de identidades contraditórias, e essas interfaces pluralizam o processo ensino-aprendizagem.

A identidade escolar também é o resultado da interação entre professores, estudantes e comunidade escolar. São jogos entre os interesses locais e externos, são produtos de conflitos que regem essas relações múltiplas.



O professor, a exemplo, não se apropria de sua identidade tão somente através da sua formação acadêmica. As práticas e as experiências vividas no seio da comunidade escolar conduzem a formação e legitimam sua identidade. Os movimentos de e para o ensino orientam as *práxis*, as condutas, as aspirações, as aproximações, os distanciamentos, as dúvidas, as certezas e incertezas expressas no espaço-tempo da profissão, construindo identificações denominadas “significações sociais”. Sobre as significações sociais da profissão, Pinheiro (2012, p. 90) afirma:

A identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão, na revisão dos seus significados, nas tradições, nos valores individuais dos professores, na história de vida, nas relações com os outros aspectos.

A significação da profissão docente também pode ser entendida como o resultado das interações entre as identidades e os espaços sociais, é o produto das culturalidades desenvolvidas, absorvidas e condicionadas pelo ambiente escolar, é o somatório das experiências vividas consigo e com o espaço educativo, é processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1997).

O ensino de Geografia deverá estar sempre atrelado à realidade social do ambiente escolar. Os conceitos difundidos por esse campo científico devem dar suporte às realidades existentes nos espaços, atrelando sempre teoria (conhecimento geográfico) e prática, dando sentido ao cotidiano dos sujeitos presentes nesses ambientes de ensino formal.

A escola apresenta-se sempre como o espaço conflituoso, onde identidades, culturas e saberes (comuns e científicos) se colidem na produção do conhecimento. A cultura das identidades representadas nos espaços escolares, ou seja, a cultura dos sujeitos está sempre interagindo com a cultura escolar (pois o ambiente escolar é o resultado da interação cotidiana das culturas presentes nos sujeitos). Essas perturbações provocam a



criação de novas culturas, que se fundem formando novas culturalidades, e o ensino de Geografia apresenta-se como o conciliador desse processo, pois oportuniza o entendimento sobre as relações sociais culturais escolares. Sobre a escola e a cultura, Cavalcanti (2012, p. 45) descreve:

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem.

É no espaço escolar que a multiplicação das culturalidades sociais ocorre, sejam elas materiais (físicas) ou imateriais (mentais). É importante para a comunidade escolar refletir e sistematizar em meio aos componentes curriculares (como essas culturalidades serão absorvidas no processo de ensino-aprendizagem), pois os procedimentos metodológicos aplicados nela (no processo de ensino-aprendizagem) devem ser pensados em razão da cultura dos professores e alunos, como também da realidade escolar, respeitando sempre a interação entre identidades e o produto que essas relações podem produzir.

A identidade dos sujeitos presentes no âmbito escolar será sempre o ponto de partida para a elaboração dos procedimentos e metodologias que definirão o exercício docente e discente. A Geografia, por sua vez, torna-se o campo de estudo para a compreensão desses fenômenos, pois entender a identidade é entender o processo gerador e propulsor dos espaços geográficos e das espacialidades e a constituição da diversidade do saber. Sobre o ensino de Geografia e a importância da diversidade do saber, Cavalcanti (2012, p. 45) afirma:

Nesse sentido, ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino: alunos e professores [...] Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem Geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo Geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas.

A vivência docente e discente em Geografia deve estar atrelada a essas absorções e construções, deve subsidiar a aquisição e acomodação dos saberes geográficos, deve ser ferramenta para a construção de conhecimentos específicos e amplos sobre as dinâmicas espaciais e sociais.

Difundir o ensino de Geografia constitui a criação de pensamentos geográficos críticos, oportuniza o surgimento de identidades geográficas sensíveis às dinâmicas que ocorrem ciclicamente nos espaços sociais.

Seguindo esses pressupostos, as práticas escolares em Geografia contribuem para a formação da cidadania, que é finalidade central da LDBEN. Construir cidadania é um projeto que tem por finalidade política a racionalização das identidades. Sobre um projeto educativo voltado para a construção da cidadania no ensino de Geografia, Damiani (1999, p. 58) expõe:

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de



cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e, ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las.

A construção de uma identidade cidadã já é uma “realidade parcialmente” praticada nos espaços escolares desde a implantação da LDBEN. Propor metodologias para a prática da democracia participativa no cotidiano dos estudantes também é um procedimento já introduzido, mesmo que restrito, no ensino de Geografia. Nessa complexidade, é importante para os docentes de Geografia definir os conteúdos para a orientação dos projetos educativos dos estudantes, organizando ações, discussões que estimulem o exercício da cidadania nos espaços escolares, com o auxílio dos conteúdos programáticos do componente (voltado à disciplina), disciplinares (visando à educação interdisciplinar) e transversais (visando à transversalidade do ensino para além dos espaços escolares), como também a utilização dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas (valorizando a participatividade da comunidade escolar). Sobre a preocupação da inclusão da Educação Geográfica no cotidiano das salas de aula, Kaercher (1998, p. 74) afirma:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre.

A Educação Geográfica já faz parte das ações inconscientes dos aprendentes, a todo tempo, e os mesmos a constroem. Isso ocorre – como já dito – através das relações entre os sujeitos e as constituições de identidades. A vivência, como também a prática docente e discente em Geografia, apenas mediará a organização

dos saberes geográficos, oportunizando aquisições de novas fontes de aprendizagem.

Entre as mais diversas recomendações que estimulam o ensino e a prática docente em Geografia está a consideração dos conhecimentos prévios expressos pelos estudantes. O senso comum também é uma grande ferramenta para a construção dos saberes geográficos, como também é o epicentro da formação e dos desenvolvimentos das identidades e de suas subjetividades.

Em relação à docência em Geografia, os maiores desafios para a sua prática e para o estabelecimento de saberes geográficos estão presentes, segundo Pinheiro (2012), em seus conteúdos. Para o autor, os conteúdos de Geografia devem sempre ser organizados obedecendo à cronologia histórico-social dos espaços escolares, observando os componentes formadores dessas espacialidades do saber, identificando as culturalidades, as identidades, como também as metodologias adotadas para afirmação desses saberes. Sobre os desafios encarados pelos professores de Geografia na aplicabilidade dos conteúdos, Pinheiro *apud* Callai (2012, p. 163) expõe:

Trabalhar os conteúdos de Geografia parece ser um dos maiores desafios aoprofessor. Afinal, são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente a escola consegue fazer o tratamento destes conteúdos de forma que eles superem a fragmentação, seja esta em temas, seja em espaços, e na mesma medida a dificuldade de superar a descrição doselementos que compõem o espaço geográfico.

A vivência e a prática da docência em Geografia são peças fundamentais no exercício da cidadania nas escolas. Aprender Geografia é deter e propagar para si e para outros os conhecimentos sobre as dinâmicas sociais, dinâmicas ressurgentes dentro e fora das unidades de ensino, dentro e fora dos sujeitos, ou seja, em todas as espacialidades.



A produção geográfica brasileira ante as sexualidades e a invisibilidade do corpo

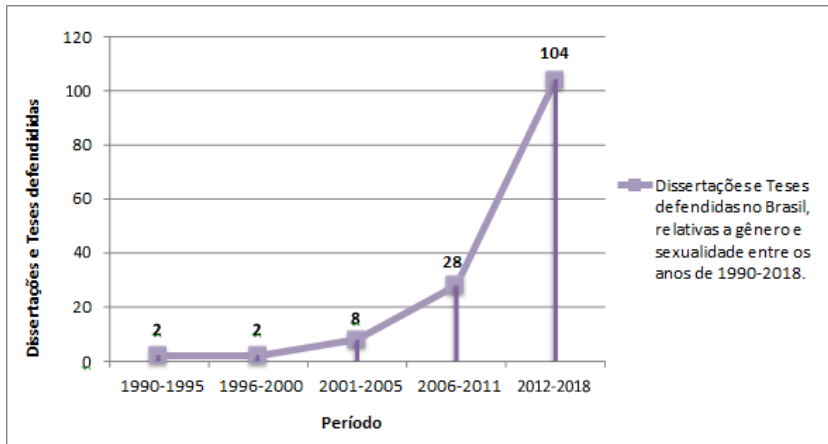
A partir das últimas décadas do século XX, na Ciência Geográfica, as análises sobre os usos dos corpos identitários como elementos socioespaciais passaram a ser utilizadas como pressupostos nas investigações e nas interpretações das dinâmicas sociais sobre o meio.

Foram em países de origem anglo-saxônica que surgiram os primeiros estudos sobre as temáticas voltadas para as relações entre os corpos e os espaços. No Brasil, os estudos voltados para a ideologia corporal iniciaram-se no período pós-ditatorial. Porém, somente a partir da implantação da Constituição de 1988 se instauraram os movimentos de descentralização do poder federal, expandindo os cursos de IES por todo o território nacional, como também os cursos de pós-graduação. Essa expansão educacional também possibilitou a descentralização das pesquisas científicas, “desconstruindo” a imagem heteronormativa da Educação/Ensino Superior no País.

Segundo Silva *et al.* (2013), o crescimento das produções científicas no Brasil, voltadas para as manifestações de Gênero, Mulheres e Sexualidade na Geografia, evoluiu gradativamente. Mas só a partir do início do século XXI o *boom* das análises sobre essas temáticas eclodiu. Nesse ínterim, a sexualidade (em seu sentido amplo) passa a ser vislumbrada como um elemento essencial para a constituição do raciocínio geográfico, pois pode ser analisada em todas as categorias geográficas, estando por fim arraigada a todas as necessidades que essas categorias podem apresentar. Diante desses fatores, apresento o gráfico a seguir:



Gráfico 2 – Dissertações e Teses relativas a Gênero e Sexualidade defendidas no Brasil (1990-2018)



Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva *et al.* (2013), Capes (2019).

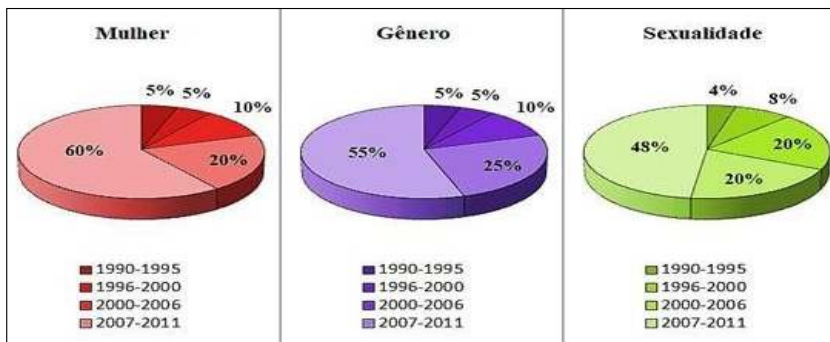
Segundo os dados da pesquisa, no período entre os anos de 1990 e 2018, foram apresentadas e defendidas em programas de pós – graduação de Geografia de todo o País um total de 144 pesquisas científicas, entre Dissertações e Teses. É de suma importância observar o crescimento exponencial dessas defesas entre os anos de 2012 e 2018. Esses fenômenos estão ligados à composição política praticada no Brasil nos últimos anos, que, em uma esfera, tenta sufocar a discussão sobre essas temáticas culturais ante uma política conservadora, como também são derivados das condicionantes expansionistas das IES no País nos governos petistas. Sobre o quantitativo de Dissertações e Teses defendidas no Brasil, somente nos períodos entre 1990 e 2011, envolvendo a Sexualidade, Silva *et al.* (2013, p. 101) apresentam:

“Todavia, ainda que o número absoluto de trabalhos nessa área seja pequeno em relação a 1996-2000, o período 2001-2005 apresenta um crescimento de 400%. Assim, também, 2006-2010 mostra um crescimento de 262,5% em comparação com o período 2001-2005. E, finalmente, se forem comparados entre si apenas o primeiro (1996-2000)

e o último (2006-2011) períodos, observa-se um crescimento de 1.050% de trabalhos científicos produzidos no campo de gênero e sexualidade na Geografia brasileira.

Levando em consideração a coexistência das categorias “Sexualidade, Mulheres e Gênero na Geografia”, essas esferas coexistem independentemente. Embora estejam inclusas na temática Sexualidade, elas foram unilateralmente classificadas. De acordo com essa ideia, a partir dos dados de bases de Silva *et al.* (2013) e com complemento de consultas realizadas na plataforma Capes, construí e atualizei a distribuição temporal dos temas anteriormente supracitados, entre os anos de 1990 e 2018:

Gráfico 3 – Configuração temporal das categorias Mulher, Gênero e Seseexualidade na Geografiabrasileira



Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva *et al.* (2013), Capes (2019).

Ainda segundo Silva *et al.* (2013), com o complemento da plataforma Capes e na esfera da produção científica geográfica sobre Gênero, Mulheres e Sexualidade, as produções acadêmicas, Dissertações e Teses, mostram-se irregularmente distribuídas no território brasileiro, tendo um perfil periférico, criadas em cursos de pós-graduação recentes, fora dos grandes centros acadêmicos.

Essa reorganização da visão geográfica, promovida pelo discurso da Sexualidade, moldou as formas de “ver e estar” no espaço,

oportunizando novas formas analíticas e expandindo a reflexão antidiscriminatória presente na sociedade, nos espaços escolares como também nos IES. Com essa oportunidade e pautado nas análises de Silva *et al.* (2013), apresento, por meio de uma atualização, a distribuição das Dissertações e Teses defendidas no Brasil, que tratam sobre os temas: Gênero, Mulher e Sexualidade, nos cursos de pós-graduação em Geografia do País, registradas entre os anos de 1991 e 2018 e defendidas em uma dissertação de mestrado, no ano de 2019, no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará (Figura 1).

Os fenômenos da distribuição irregular das Dissertações e Teses estão diretamente ligados à expansão dos cursos de pós-graduação no processo de interiorização do Ensino Superior no Brasil, que ocorreu nos governos petistas, entre os anos de 2003 e 2016. Como dito no início deste subcapítulo, tais episódios ocorreram devido ao impulsionamento na área de educação, na redemocratização do País, e principalmente graças aos governos anteriormente supracitados. Sobre a expansão e interiorização da Educação Superior no País nos governos petistas (2003-2016), Ferreira *apud* Rocha *et al.* (2018, p. 8) descrevem, respectivamente:

Nos governos de Lula da Silva (2003-2011), verificou-se uma expansão da educação superior. Nesse período, foram criadas 14 novas universidades e 38 novos Institutos Federais (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/2008. No caso das universidades federais, a expansão ocorreu inicialmente com a interiorização dos campus das universidades consolidadas e, em seguida, com a transformação e/ou criação de novas universidades. Os campus foram instalados na sua maioria no interior do País, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local, regional e nacional. Essas novas instituições assumiram uma configuração na sua quase totalidade de instituições multicampus (p. 8).



Retomando as ações propostas no Governo Lula em relação à educação superior, as principais estão relacionadas aos programas Prouni e Reuni, que foram conservados no governo de Dilma Rousseff (2011-2016) [...] A expansão da educação superior desse governo teve como objetivo expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente para os municípios populosos com baixa receita per capita, promovendo a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, ampliando as oportunidades de emprego, estimulando a permanência desses profissionais no interior do País, para assim tentar reduzir as desigualdades regionais e sociais, além de promover a competitividade do País (p. 10).

Esse processo de expansão e interiorização da educação superior no território brasileiro estimulou, de forma vertiginosa, a expansão dos programas de pós-graduação das universidades e institutos federais do País. Diante desse crescimento, podemos apontar que grande parte dos Artigos, Dissertações e Teses defendidas no Brasil tem como ponto de partida as iniciativas políticas e educacionais que ocorreram durante os governos petistas (2003-2016). Nesse cenário, centros de pesquisa e ensino *stricto sensu* localizados em IES nos grandes centros de ensino, como também – e principalmente – nos centros de pesquisa periféricos do País, passaram a produzir uma grande quantidade de pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento, inclusive na Geografia.

Atualmente, com as expansões educacionais e ideológicas, grande parte das Dissertações e Teses defendidas no Brasil advém das IES localizadas nas regiões periféricas do País, ou seja, em áreas equidistantes dos grandes centros de educação superior do País, que, além de apresentarem em seus escopos temas do campo das sexualidades na Ciência Geográfica, também apresentam



temas que circundam os espaços sociais e culturais onde estas estão inseridas.

De acordo com a Tabela 1, observa-se que grande parte das IES, no nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), apresenta a apreciação a essas temáticas. Dessa forma, apresento a distribuição dessas disponibilidades na Região Norte do Brasil:

Tabela 1 – Distribuição espacial de Dissertações e Teses defendidas nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade, no campo das Ciências Geográficas, entre 1991-2018, na Região Norte do Brasil:

Região Brasileira	Unidade Federativa e municípios de localização	Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Dissertações e Teses defendidas
Região Norte	Amazonas/ Manaus	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	03
	Pará/ Belém	Universidade Federal do Pará (UFPA)	02
	Rondônia/ Porto Velho	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	21

Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva *et al.* (2013), Capes (2019) .

Diante dos dados expostos pela tabela 1, na Região Norte do País, apenas a UFAM, a UFPA e a UNIR apresentaram – segundo dados de Silva *et al.* (2013) e Capes (2019) – Dissertações e Teses defendidas de acordo com as temáticas exibidas anteriormente, apontando a UNIR como a IES que possui a maior quantidade de Dissertações e Teses defendidas segundo as temáticas observadas no campo das Ciências Geográficas.

Na Região Nordeste, esse quantitativo aumenta em suas proporções, mostrando que, não apenas instituições federais de educação superior, mas também em uma instituição estadual,

Dissertações e Teses foram defendidas nas temáticas analisadas pela Figura 2. Nessa região brasileira, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ganha destaque, sendo a IES que possui o maior quantitativo de defesas de Dissertações e Teses no campo das Ciências Geográficas na região. Esse fenômeno é decorrente dos processos de incentivo e crescimento das expansões e interiorizações da educação superior no País, tornando o Estado da Paraíba a maior referência das análises sobre as sexualidades na Geografia. De acordo com as instituições e quantitativos exibidos por essa região brasileira dentro dessa temporalidade, apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição espacial de Dissertações e Teses defendidas nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade, no campo das Ciências Geográficas, entre 1991-2018, na Região Nordeste do Brasil:

Região Brasileira	Unidade Federativa e municípios de localização	Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Dissertações e Teses defendidas
Região Nordeste	Bahia/ Salvador	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	04
	Ceará/ Fortaleza	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	01
		Universidade Federal do Ceará (UFC)	02
	Paraíba/ João Pessoa	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	06
	Pernambuco/ Recife	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	01
	Sergipe/ Aracaju	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	03

Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva et al. (2013), Capes (2019).



Na Região Centro-Oeste, a quantidade de unidades federativas que possuem Dissertações e Teses defendidas diante dessa temática diminui consideravelmente devido à sua espacialidade e divisão regional. Porém, a Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada no Estado de Goiás, se destaca nacionalmente como a IES com o maior quantitativo de defesas no País. Diante dessa informação, apresento a tabela a seguir:

Tabela 3 – Distribuição espacial de Dissertações e Teses defendidas nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade, no campo das Ciências Geográficas, entre 1991-2018, na Região Centro-Oeste do Brasil:

Região Brasileira	Unidade Federativa e municípios de localização	Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Dissertações e Teses defendidas
Região Centro-Oeste	Distrito Federal/ Brasília	Universidade de Brasília (UNB)	01
	Goiás/Goiânia	Universidade Federal de Goiás (UFG)	25
	Mato Grosso do Sul/ Campo Grande e Dourados	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	02
		Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	01

Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva *et al.* (2013), Capes (2019).

Na Região Sudeste, os temas dissertativos e de Teses defendidos no campo das Ciências Geográficas ganham outra dimensão. O número de IES cresce vultosamente, porém, com um quantitativo médio em comparação com as demais regiões brasileiras. Outro ponto interessante nessa região é a participação de instituições estaduais de educação superior. A seguir apresento a tabela:

Tabela 4 – Distribuição espacial de Dissertações e Teses defendidas nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade, no campo das Ciências Geográficas, entre 1991-2018, na Região Sudeste do Brasil:

Região Brasileira	Unidade Federativa e municípios de localização	Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Dissertações e Teses defendidas
Região Sudeste	Minas Gerais/ Belo Horizonte e Uberlândia	Minas/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC)	02
		Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	02
	Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro, Niterói e Seropédica	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio)	04
		Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	01
		Universidade Federal Fluminense (UFF)	03
		Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	04
		Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	01
		Universidade Estadual Paulista (UNESP)	08
	São Paulo/ São Paulo, Campinas e Rio Claro	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	01
		Universidade de São Paulo (USP)	08

Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva *et al.* (2013), Capes (2019).



Na Região Sul do Brasil também ocorrem fenômenos semelhantes aos que são representados na Região Sudeste no tocante ao número de instituições que abordam essas temáticas no campo das Ciências Geográficas. Até o ano de 2011, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em seu Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGG-UEPG), era o grande centro voltado para as pesquisas no campo da Geografia Cultural que analisavam estudos direcionados ao campo das sexualidades no Brasil (Silva *et al.*, 2013). Porém, entre os anos de 2012 e 2018, houve uma descentralização desses estudos para a Universidade Federal de Goiás (UFG), em seu Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGeo-UFG), e para a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em seu Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGG-UNIR). A partir de então, a Geografia na UFG e na UNIR passou a sediar a maior quantidade de defesas de Dissertações e Teses no campo das sexualidades no Brasil, trazendo à tona uma nova configuração espacial diante das análises sobre gênero, mulher e sexualidade no Brasil. Contudo, a Região Sul concentra, também, outras IES que resguardam a temática do campo das sexualidades como temas relevantes para as análises geográficas. A seguir apresento essas representações quantitativas:



Tabela 5 – Distribuição espacial de Dissertações e Teses defendidas nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade, no campo das Ciências Geográficas, entre 1991-2018, na Região Sul do Brasil:

Região Brasileira	Unidade Federativa e municípios de localização	Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Dissertações e Teses defendidas
Região Sul		Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	20
	Paraná/ Curitiba, Ponta Grossa, Maringá e Cascavel	Universidade Federal de Maringá (UFM)	02
		Universidade Federal do Paraná (UFPR)	03
		Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	02
		Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	01
	Rio Grande do Sul/ Rio Grande, Pelotas, Porto Alegre e Santa Maria	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	01
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	05
		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	08

Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto. Fonte: Silva *et al.* (2013), Capes (2019).

Diante desses fatos, percebe-se o crescimento das análises e discursos em torno das sexualidades no Brasil no campo das Ciências Geográficas entre os anos de 1991-2018 (SILVA *et al.*, 2013; CAPES, 2019). Isso ocorre devido a uma nova efervescência social sexual, que tem ganhado, a cada ano, grande espaço na

política e no discurso brasileiro, na educação superior e na sociedade. Porém, em contrapartida ao tradicionalismo heteronormativo, as IES (como visto na Figura 2) têm apresentado, de forma epistemológica e ideológica, crescimentos sutis em relação ao discurso sobre sexualidade, enaltecendo os discursos socio-culturais nos centros acadêmicos brasileiros, como também proporcionando possibilidades didáticas e metodológicas para a ampliação dessa *práxis* nos espaços escolares e sociais.

Pesquisas voltadas para o discurso da sexualidade na Geografia brasileira ainda encontram resistências e críticas por parte dos estudiosos e pesquisadores que compõem essaciência, como também por parte da sociedade em relação aos sujeitos pesquisados. Sobre o posicionamento da sociedade em relação aos sujeitos pesquisados, Silva (2011) afirma: “Esse campo de abordagem científica tem enfrentado vários desafios para sua expansão, tanto dentro do País como na interlocução internacional” (SILVA, 2011, p. 187). Sobre a evidência escassa da produção de pesquisas sob a ótica da temática da Sexualidade na Ciência Geográfica, Borghi (2015, p. 136) descreve:

Uma vez que os trabalhos científicos que levaram em consideração a categoria “gênero” a limitaram durante muito tempo ao binômio homem/mulher heterossexual, as pesquisas sobre as identidades sexuais e suas relações com o espaço ainda são raras atualmente. Enquanto o espaço é analisado sob o ângulo 60 da interseccionalidade, ou seja, as interconexões entre as categorias de classe, gênero e ‘raça’, a sexualidade continua sendo negligenciada.

Como já visto em eixos anteriores, a Geografia social brasileira encontra-se ainda fundamentada em discursos tradicionais, negligenciando as contribuições que as pesquisas sobre gênero e sexualidade podem aditar nos discursos, no campo das Ciências Sociais. Sobre as características da heteronormatividade geográfica no Brasil, Silva (2011, p. 187) afirma:

As sexualidades, além de outros campos temáticos como gênero e raça, estão praticamente ausentes dos veículos considerados melhor qualificados da Geografia do País. O fato é, no mínimo, curioso, já que mais de 45% da população brasileira não é branca e 50% não é masculina.

A autora apresenta os preconceitos presentes na academia geográfica brasileira em torno de determinados temas e grupos oriundos dos discursos sociais, como também descreve as discriminações geográficas sobre as linguagens utilizadas no tocante a esses discursos, refletindo nas características da hegemonia homofóbica e, conseqüentemente, na academia conservadora. Segundo Silva (2011): “A estrutura burocrática de disseminação do conhecimento científico tem relutado em abrir espaço para a abordagem das sexualidades na Geografia” (SILVA, 2011, p. 189). Sobre os primeiros estudos geográficos acerca dos discursos ante a sexualidade, Borghi (2015, p. 136) descreve:

Na realidade, a partir dos anos 1970, as perspectivas de pesquisa relativas à sexualidade surgiram nos estudos sobre o processo de construção dos espaços urbanos e contribuíram para a sua renovação. As formas espaciais criadas pelas comunidades gays e lésbicas se tornaram objetos de estudo. [...] A geografia da sexualidade se distanciou, então, do trabalho de cartografia das zonas residenciais urbanas para estudar a questão mais complexa da relação entre espaço, identidades sexuais e poder.

São inegáveis as contribuições que a “Geografia das sexualidades” tem desenvolvido no campo das Ciências Sociais, porém é perceptível a ausência do componente geográfico em estudos e discursos sobre sexualidade. Segundo Binnie (2011), “o trabalho de geógrafos sobre esses temas é raramente citado ou destacado nessas discussões” (BINNIE, 2011, p. 216). Outra pertinência descrita pela autora refere-se ao isolamento desse componente



ante a sexualidade, condicionando os “geógrafos das sexualidades” – que desde a década de 1990 buscam, por meio da interdisciplinaridade, uma alternativa para a pesquisa geográfica – a se debruçarem em outras Ciências Sociais na busca por seus questionamentos. Sobre a pesquisa acerca da sexualidade na Geografia, Moreira e Borghi afirmam, respectivamente:

A Geografia das Sexualidades tem possibilitado o desenvolvimento de maiores produções acadêmicas voltadas para os estudos da sexualidade na prática da investigação geográfica. Mesmo que ainda tenhamos que confrontar constantemente com o saber hegemônico, é preciso que se dê continuidade aos saberes “marginais”, no intuito de proporcionar as visibilidades a determinados sujeitos sociais marcados por estigmas e preconceitos, como é o caso das profissionais do sexo. (MOREIRA, 2016, p. 61).

A Geografia das Sexualidades, definida e legitimada como um ramo da geografia, pode contribuir de maneira importante para o desenvolvimento das normas e das estruturas do poder que oprimem e excluem do espaço (público) os/as dissidentes sexuais. Ao mesmo tempo, como Bell e Valentine (1995a) e Valentine (1993) mostraram, ela pode questionar o caráter heteronormativo da disciplina geográfica e da instituição universitária. (BORGHI, 2015, p. 141).

Sendo assim, percebemos que os estudos desenvolvidos na Geografia, no tocante aos discursos sobre as sexualidades, têm encontrado subsídios em outras áreas do conhecimento. Porém, de forma morosa, essa mesma ciência, e em especial a Educação Geográfica, tem construído os seus preceitos, bases e conceitos, articulados aos discursos socioculturais. Algumas pesquisas geográficas voltadas para a sexualidade já são identificadas em periódicos das IES do País, e aos poucos, e de forma relevante, a Geografia tem alcançado posições significativas ante a este discurso nas

Ciências Sociais, contribuindo para a criação de novas fontes, acrescentando assim um novo e renovado olhar à Ciência Geográfica.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Dimenstein, 2001.

BINNIE, J. Epistemologias transnacionais da Geografia das sexualidades. SILVA, J. M.; DA SILVA, A. C. P. (Org.). **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011, p. 215-224.

BORGHI, R. O Espaço à Época do Queer: contaminações *queer* na geografia francesa. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, ago./dez. 2015, p. 133-146.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Fundamental, p. 312. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 6 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília: MEC 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia/ Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um Debate com a Base na Perspectiva Monolítica. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n.1, p. 51-71, 2018.



- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor? **Educação & Realidade**, 1996, p. 71-96.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- FERRARI, A. **Revisando o passado e o presente: o movimento gay como espaço educativo**. Belo Horizonte, 2003.
- FOUCAULT. M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FOUCAULT. M. **A história da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro, 1997.
- GREEN, J. N; POLITO, R. **Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)**. Rio de Janeiro, 2006.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KAERCHER, N.A. A geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.
- LOBO, M. **Famílias em perigo: o que todos devem saber sobre ideologia de gênero**. Rio de Janeiro, 2016.
- LOURO. G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. 5. ed. Porto Editora, Portugal, 1997.
- LOURO. G. L. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013
- MISKOLSI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 03, p. 725-747, 2017.
- MOREIRA, M. C. **Geografia e sexualidade: os espaços de vivência cotidiana das mulheres prostitutas de Vilhena – Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2016.



MOTT, L. Cupido na sala de aula – Pedofilia e pederastia no Brasil Antigo. **Cad. Pesq., São Paulo** (69); 32-9; maio, 1989.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor**: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. Campinas: Papirus, 1997.

PINHEIRO, A. C. **Lugares de professores**. Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

SILVA, A. C. P. da (Org.). **Espaço, gênero e poder**: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011, p. 87-104.

SILVA, J. M. Os desafios para a expansão da geografia das sexualidades no Brasil e os limites do diálogo científico internacional. **Espaço, gênero e feminilidade ibero-americanas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011, p. 187-199.

SILVA, J. M; ORNAT, M. J; CESAR, T. R. A. O; CHIMIN, A. B; PRZYBYSZ, J. O. O corpo elemento das geografias feministas e *queer*: um desafio para análise no Brasil. *In*: SILVA, J. M; ORNAT, M. J; CHIMIN, A. B. **Geografias Malditas**: corpos, sexualidades e espaços. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013, 400p.



CORPOS TRAVESTIS

Livro didático de Geografia como lugar para transgredir

TYRONE ANDRADE DE MELLO
IVAINÉ MARIA TONINI

Nas últimas eleições para prefeitos e vereadores, percebeu-se um crescente número de candidatas e candidatos travestis, mulheres e homens transexuais e demais pessoas transgênero. Foram 294 que concorreram nas eleições¹. Trazemos esses dados não apenas para apresentar o quantitativo sobre campo pesquisado, mas para produzir a existência desse grupo mais vulnerável da sigla LGBT.

Destacamos a década de 2000 como marcação de mais pesquisas na área do ensino de Geografia. Entre elas, a tese de Tonini (2002) como uma virada epistemológica ao alargar o entendimento do livro didático como artefato cultural, a partir do solo teórico ancorado na perspectiva pós-estruturalista. Essa tese é novidadeira nas discussões de gênero, geração e etnia endereçadas para o ensino da Geografia.

1 Dados das candidaturas da população trans disponíveis na Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA. Disponível em: <https://antrabrasil.org/eleicoes2020/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Passados muitos anos, a tese começa a reverberar diretamente no Programa de Pós-graduação em Geografia (Posfea), por meio da autora, no que se refere, principalmente, a um dos eixos analíticos – gênero. Estudos como *A Geografia já saiu do armário? Diálogos sobre gênero, sexualidade e escola* (2019), de Caio Escouto; *Geografias Queer & currículo: por uma educação geográfica fora do armário!* (2020), de Carlos André Gayer Moreira; e *Corpos que não importam: mulheres travestis nos livros didáticos de Geografia* (2021), de Tyrone Andrade de Mello, são pesquisas que trouxeram outras possibilidades de pensar o ensino de Geografia tanto na Educação Básica como na universidade.

De aproximadamente 300 dissertações e 130 teses anunciadas na *web page* do Posgea em 2022, 12 dissertações (todas a partir de 2016), além de quatro teses (nos anos de 2008, 2014, 2016 e 2020) mencionam em seus títulos a temática de gênero. São, no total, 16 estudos realizados nas três linhas de pesquisa do Posgea. Isso mostra o quanto é preciso investir nessa temática, porquanto muito ausente ela está nas pesquisas. Tal fato não é isolado, acontece na maioria dos programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil.

Este texto aborda a dissertação de Mello (2021), em que procura criar atividades transgressoras, o que tornou possível tentar pensar os conceitos geográficos e o espaço ao buscar produzir outras geografias. Desse modo, este texto traz outras possibilidades para a Geografia Escolar como ensino.

Assim, ao comentar este território das mulheres travestis a seguir, trazemos algumas possibilidades para a Geografia Escolar. Não trazemos uma fórmula pronta, com plano de aula para a execução, mas sim possibilidades e autonomia que, enquanto professores de Geografia, temos em sala de aula para ensinar.



CORPOS TRAVESTIS NAS ESPACIALIDADES TRANSGRESSORAS

O espaço é constituído pela intersecção de múltiplas categorias identitárias, estando entre elas as sexualidades, que têm vivências espaciais com o corpo através das relações com a casa própria, com os bares e boates, praças, ruas etc. Nesse sentido, a caracterização do pensamento sobre a sexualidade como binário e hierarquizado impregnado na sociedade tradicional é expressa nos atos da vida cotidiana e gera consequências na estruturação das práticas das relações de gênero, impactando também as relações espaciais. Isto é, a divisão do gênero pelo sexo gera espacialidades determinadas e perpetuadas.

A partir do entendimento de Doreen Massey (2009) de um espaço ser um constante devir, caracterizado pela heterogeneidade, já que é fruto das inter-relações em diversas escalas geográficas e onde existe a multiplicidade com uma coexistência de trajetórias, o espaço é o lugar de convivência cotidiana apropriada pelo corpo e pelos sentidos que estabelecem dele nas relações sociais.

Isso torna o espaço, por excelência, um espaço de conflito. A luta por diversidades espaciais para o corpo emerge como manifestação pelo direito à cidade e à cidadania. O direito à cidade envolve a luta pela visibilidade das mulheres travestis, que têm sido colocadas à margem da sociedade: elas estão nas ruas, à noite.

O aprofundamento das contradições de uma sociedade asentada em relações de poder gerada pelo capitalismo neoliberal tem produzido resistências por políticas públicas endereçadas à população LGBTQIA+. A transfobia e as desigualdades entre gêneros não podem mais ser ignoradas. O acirramento das contradições urbanas é um fato incontestável para essas populações.



No foco das resistências está a disparidade entre níveis de renda e degradação das condições de vida, o que, durante a pandemia trazida pela Covid, aprofundou e escancarou a desigualdade no Brasil, principalmente entre as mulheres atravessadas por interseccionalidades marcadas por outras categorias identitárias, para além do gênero como a sexualidade, cor de pele, classe social. As mulheres travestis apresentam mais marcadores sociais que outras, assim, a fenda econômica e social se aprofundou em relação a outras identidades. Elas foram socializadas pela opressão da violência, em que vivenciaram relações sociais condicionadas pelo controle de seus corpos, de práticas sociais e sexuais, sob intensos ataques físicos e morais; seus corpos sempre foram e continuam sendo posicionados e vigiados espacialmente. Como exemplo disso, o programa *Hora 1*, da Rede Globo, noticiou que o Estado do Ceará lidera o número de assassinatos de travestis. Esses números trazem para reflexão a necessidade de criação de políticas públicas para que essas pessoas tenham assistência e proteção². E é inadmissível isso no século XXI, seja no Ceará ou em qualquer lugar do País.

Independentemente de a travesti se reconhecer enquanto mulher, ela não é um homem, e elas fizeram e fazem parte da linha de frente na luta por conquistas de direitos, das quais valem destacar aqui algumas das mais significativas:

- a) Em 1990, a comunidade trans se organiza no contexto dos direitos civis;
- b) Em 2001, mudança de sexo é autorizada pelo Conselho de Medicina;

2 Ceará lidera o número de assassinatos de trans e travestis; informação noticiada dia 11/03/2022, no programa *Hora 1* da Rede Globo.

- c) Em 2002, o processo de redesignação sexual – a chamada mudança de sexo do fenótipo masculino para o feminino – é autorizado pelo Conselho Federal de Medicina;
- d) Em 2008, passa a ser oferecida pelo SUS a redesignação de sexo;
- e) Em 2021, o STF decide que pessoas transexuais e travestis têm o direito de alterar o nome e sexo no registro civil sem a necessidade de realização de redesignação social ou apresentar laudo médico.

Todas essas conquistas são importantes para a comunidade trans ao garantir a existência dela enquanto ser humano, usufruindo, com legitimidade, de seus direitos como cidadãos. A travestilidade, porém, ainda é analisada pela área de saúde como um transtorno de gênero, de acordo com a CID-10³. A luta ainda continua pela retirada da travestilidade/transsexualidade do DSM. Porém, Jack Dresker e Stanley R. Vance Jr. chamam atenção, no estudo, ao cuidado integral à saúde da comunidade trans que acontece no âmbito da relação ao mercado de seguro de saúde. Os pesquisadores esclarecem que o plano de saúde exige o código da doença, e sem ele não há qualquer pagamento.

E, por fim, quando falamos de mulheres travestis, estamos nos referindo à identidade de gênero, que é a forma com que elas se veem como mulher ou outra identidade que fuja do sistema binário de gênero da sociedade heteronormativa. Não só a sua identidade de gênero: elas têm uma sexualidade, e podem ser gays, bissexuais, pansexuais, lésbicas e até mesmo heterossexuais.

3 Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde é uma publicação oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar a codificação de doenças. De acordo com essa classificação, o travestismo bivalente se enquadra na categoria F-64 (Transtorno de Identidade Sexual). Disponível em: <http://cid10.bancodesaude.com.br/cid-10-f/640/transsexualismo>. Acesso em: 22 abr. 2022.

O estudo de gênero, por meio da intersecção tanto da raça/etnia como da geração/idade ou da sexualidade, permite compreender vários eixos das relações de poder sobre os corpos travestis. Sempre estão em posição de opressão quando se consideram diferentes espacialidades vivenciadas e isso piora quando interseccionado com a classe social. Nesse sentido, os estudos geográficos possibilitam contribuir para minimizar essas desigualdades e combater a transfobia ao mostrar como elas são espacializadas.

Existem ainda três construções transfóbicas, que são:

- a) A pobreza empurra as travestis para a prostituição como uma forma de sobreviver. Isso posiciona a maioria delas em condições periféricas na economia.
- b) Uso de artigos, pronomes e adjetivos na forma masculina invalida a identidade travesti. Embora a palavra travesti seja um substantivo masculino, tal palavra usada no Brasil vem da militância e é uma identidade feminina, política e latino-americana.
- c) Ter uma identidade feminina significa utilizar pronomes femininos, encontrar-se dentro da feminilidade, mas não necessariamente se reconhecer enquanto mulher dentro da binaridade. É também um ato político, pois algumas travestis se reconhecem assim contra a transfobia de seus corpos, e é latino-americana, pois só existe dentro dessa região. Na América do Norte, Europa, Ásia, África e Oceania, elas são chamadas de *transgender*. Embora tenham gêneros diferentes, elas podem ser lidas como tal. São construções que ainda existem na sociedade e que são pouco exploradas na Geografia.

Para Judith Butler (2003), o gênero nada mais é que uma construção e uma ordem fantasiosa sobre os corpos. Através de repetições, gestos, contextos e práticas, há uma reiteração sobre



a construção do feminino e masculino, ou seja, o gênero e o corpo são elaborados e interpretados. A relação entre o corpo e a sexualidade é um importante caminho para compreender as relações de poder que se estabelecem nas disputas espaciais.

O artigo *E a palavra se faz carne: travestilidades/transsexualidades, corporalidades e vivência religiosa* (2021, p. 8), de Adriana Gelinski e Márcio José Ornat, traz dados que remetem a essa situação:

A análise dos dados desta reflexão resultou em 332 evocações, que foram classificadas segundo as seguintes categorias discursivas: ‘autoidentificação’, com 15%; ‘ser travesti/trans’, com 12%; ‘desenvolvimento da sexualidade’, com 13%; ‘experiência’, com 14%; ‘religiosidade’, com 9%; ‘pecado’, com 10%; ‘resistência à autoaceitação’, com 11%; ‘homofobia’, com 9%, e ‘morte’, com 7%.

Desses dados, destaco a autoidentificação (15%), que é a partir do corpo ser possível a existência de experiências e relações sociais. Louro (2008) explica isso quando as marcas nos corpos têm grande importância, dependendo da cultura e do contexto, ou seja, da espacialidade em que esse corpo está inserido. Olhos, peso, cabelo, gênero, tatuagem, a maneira de se expressar são marcas que contribuem para a identificação como também para a estigmatização.

Assim, os corpos constituem experiências espaciais, e o desenvolvimento dos estudos geográficos é importante. Pensar o corpo como espaço por meio de escala é um caminho para analisar uma determinada realidade. Gelinski e Ornat contribuem para exemplificar isso ao trazer um relato que vem ao encontro das marcas do corpo exposto à violência:

Que o nosso corpo é visto aí é travesti ou transexual é puta, é safada, sem vergonha, não vale nada e não presta, é bem essa visão horrorosa que a sociedade tem que não é isso, entendeu? E são violentadas e a morte é cruel com as travestis,



transgêneras, transexuais, elas são mortas, nós somos mortas da forma mais cruel que existe. É machadada na cabeça, é queimada, com ácido, é nossa é assim eu fico indignada, porque é uma morte feia, não é uma morte bonita. E ainda nem pra morrer tem ainda paz que daí fala o travesti, o travesti morreu e coloca o nome ainda da pessoa no masculino, nem coloca no feminino direito, nem respeita né quem a pessoa é, é muito cruel, muito cruel, mesmo. Quem tem mais condições financeiras são os mais fáceis de viver, não vai pra rua, não precisa prostituir, não vai passar fome. Nós somos vistas na sociedade assim, porque eu me coloco como trans, porque eu sou transexual, nós somos vista como lixo assim, como fosse só um objeto sexual, entendeu? Como se fosse só usada pra fazer aquilo e acabou, que nós não temos sentimentos, que nós não temos direito de ter uma família, de ter uma casa, de ter sonhos, desejos, entendeu? (2021)⁴.

É um relato assustador pela situação de vulnerabilidade que as mulheres travestis enfrentam no dia a dia. Como explica Judith Butler (2015), as relações e a maneira com que esse corpo será tratado possibilitam que essa vida se transforme em morte.

Sobre o conceito de gênero na Geografia

A ciência geográfica hegemônica ignorou a categoria gênero nas análises espaciais enquanto elemento de diferenciação social. Joseli Maria Silva (2009) destaca a importância do conceito “gênero” enquanto ferramenta teórica para a produção do conhecimento geográfico. E, também, as análises de gênero não podem ser estudadas separadas de idade, etnia, classe e raça, porque essas categorias são interdependentes. As pessoas têm cor, etnia e sexo e ocupam espaço e nele se posicionam.

4 O texto não possui página, foi lido no leitor de e-book da editora na internet.

Mello (2021), em sua dissertação, traz para seu estudo as geografias feministas como uma das lentes teóricas para alargar pensamentos, no plural, a fim de expressar a pluralidade na produção científica. A geografia feminista é um subcampo da Geografia associado à Geografia Humana. Esse subcampo é recente no Brasil, surge nos anos 1960 e 1970, ao reivindicar as questões de gênero e raça nas pesquisas acadêmicas. Tornou mais conhecido apenas nos anos 1990 e anos 2000, quando adquire mais visibilidade e reconhecimento ao abordar questões de sexualidade.

Para falar nas mulheres travestis, Mello (2021) utiliza a categoria gênero feminino, pois as travestis são uma identidade feminina. Sobre isso, Don Kulick explica no livro *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil* (2008, p. 235) que:

Para compreender e descrever a subjetividade travesti é necessário, então, reconhecer com clareza o modo como se configuram sexo, gênero e sexualidade. Além disso, é preciso determinar de que modo tal configuração fornece o quadro conceitual, com base no qual os indivíduos podem entender e organizar seus próprios desejos, corpos, relações afetivas e papéis sociais.

Esse autor argumenta que as travestis atuam em um universo social que passa por três tipos de pessoas generificadas: homens, mulheres e veados. Isso é operado dentro de um sistema de gênero dominante (masculino e feminino), ou seja, as diferenças anatômicas são levadas em conta; o papel que a genitália desempenha no intercuro sexual é o critério para se definir o que é ser homem e o que é ser mulher.

Também Paul Preciado (2011, p. 12)⁵ nos auxilia no entendimento disso entre corpo e sexo:

5 Paul Beatriz Preciado, filósofo espanhol, homem trans e um corpo não-não binário, como ele mesmo costuma se apresentar. Assina Paul B. Preciado, outrora Beatriz, que agora é ele.



O sexo (os órgãos sexuais, a capacidade de reprodução, os papéis sexuais para as disciplinas modernas...) é correlato ao capital. A sexopolítica não pode ser reduzida à regulação das condições de reprodução da vida nem aos processos biológicos que se referem à população. O corpo *straight* é o produto de uma divisão do trabalho da carne, segundo a qual cada órgão é definido por sua função. Uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. É assim que o pensamento *straight* assegura o lugar estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos sexuais e reprodutores.

Paul Preciado se baseia no conceito foucaultiano de biopoder para explicar o controle dos corpos e as identidades dos anormais. A evolução da sexualidade está relacionada com a emergência do corpo, para tanto são vigiados: “A heterossexualidade é vista como um regime político que faz parte da normalização dos corpos” (2011, p. 12).

O espaço geográfico, por se tratar do espaço social em constante movimento, requer uma análise na dinâmica entre natureza e sociedade do uso e apropriação dos meios técnico-científico-informacionais, como ensina Milton Santos (1998). Para analisar o espaço geográfico, é preciso entender a espacialidade como lugar em que as atividades humanas se estruturam, buscando conhecer as subjetividades e subjetivação das pessoas.

Caracterizar um espaço geográfico a partir da categoria espacial pressupõe a concepção de entender esse espaço pela abordagem de um referencial que possa auxiliar na compreensão do que essa espacialidade mostra. Nesse sentido, é importante definir que as diferenciações estão referenciadas na forma e na função, como nos auxilia Milton Santos (2012):



- a) A forma é o espaço visível de uma determinada paisagem e cada forma possui diferenças tanto no ponto de vista de suas dinâmicas como principalmente da apropriação e uso social, isto é, a função.
- b) A função são as atividades que foram ou estão sendo desenvolvidas e que estão materializadas nas formas criadas socialmente, como uma rua de prostituição de travestis, por exemplo.

Sendo a paisagem visual, as diferentes escalas de observação fazem com que os elementos componentes da paisagem tenham várias dimensões. Na medida em que aproximamos o olhar, os detalhes na forma e na configuração dos aspectos locais da paisagem são resultantes de várias características. Isso se dá quando olhamos para uma paisagem urbana.

Por essa razão, é importante trabalhar a metrópole ou a cidade em seus contrastes. O que chama atenção quando se observa a paisagem urbana é o choque dos contrastes, das diferenças. São contrastes que atingem a diversidade sexual. A cidade é, antes de mais nada, uma concentração de pessoas exercendo uma série de atividades com espacialidades distintas.

Transgredindo o livro didático de Geografia

Há quase 100 anos (92 anos), o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) vem levando o livro aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro. Nos últimos anos, o programa dos livros vem sendo modificado para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o componente curricular Geografia foi removido do ensino médio, sendo substituído pela área do conhecimento Ciências Humanas e suas Tecnologias. Isso é um retrocesso no ensino de Geografia, que



tem um papel essencial na análise das espacialidades e territorialidades num mundo cada vez mais complexo.

Na dissertação de Mello (2021), foi pesquisado como as imagens passam a fazer parte de uma linguagem entendida como produtora de significados. Assim, foi percebido que a presença ou não de mulheres travestis nos livros didáticos de Geografia se dá pelas leituras que embasam o olhar teórico. Estudos sobre gênero com essa abordagem vêm sendo ampliados por mulheres e homens geógrafos, os quais têm explorado as relações de gênero e de espaço. Destacam-se aqui: Linda Macdowell, Liz Bondi, Mona Domosh e Gillian Rose. Elas estabelecem ligações com a Nova Geografia Cultural. Macdowell evidencia as dimensões sociais, econômicas e espaciais das experiências vividas pelos sujeitos, e Rose, com seu conceito de espaço paradoxal, propõe caminhos que entrelaçam raça, classe, gênero e sexualidade, privilegiando a identidade múltipla e a plurilocalização.

Na tese de Tonini (2002), há o entendimento das imagens por um olhar mais alargado, sendo como um lugar de produção de significados, como um artefato cultural onde as verdades são fabricadas e postas em circulação. Os editais do PNLD, porém, nas fichas avaliativas, nos pareceres dos avaliadores, nas resenhas dos guias dos livros didáticos e obras didáticas, tendem a organizar uma leitura mais “normalizadora” sobre o gênero inscrito ali no livro didático.

Ao fazer leituras analíticas das obras investigadas nessa dissertação, Mello (2021) chama atenção ao fato de não terem os livros qualquer recomendação para a orientação de leitura sobre gênero e sexualidade em todos os documentos de diretrizes que compõem um PNLD. Sabe-se que a pesquisa sobre a temática cresceu nos últimos anos e houve um aumento qualificativo nas questões de gênero e sexualidade tanto em pesquisas acadêmicas como debates na mídia, que estão acontecendo. Ou seja, o PNLD



não conseguiu ainda transgredir o gênero em suas diretrizes normatizadoras.

Os livros didáticos contam as narrativas de populações em diferentes locais do mundo, em diferentes paisagens, as quais oportunizam aos estudantes terem olhares imaginativos de como as populações estão espacializadas, territorializadas. Com isso, foram desenvolvidas na dissertação atividades didáticas⁶, por meio dos próprios relatos dos estudantes sobre alguns conteúdos relativos ao gênero. A partir disso, foram realizadas discussões de como trilhar movimentos para dar visibilidade aos corpos travestis no uso do livro didático, no sentido de organizar um conhecimento direcionado a abarcar o máximo de presenças em todos os setores da sociedade. Foi um conhecimento produzido pelos estudantes, que vai para além da sala de aula, ao alargarem suas leituras de mundo.

Desse modo, essa pesquisa buscou focar na identidade travesti enquanto potencialidade de atitudes ativistas, com a intenção de gerar mais tolerância e aceitação desse gênero. Para isso, a intenção foi movimentar as imagens das mulheres trazidas nos livros didáticos para transgredir, a fim de que sejam desenvolvidos valores de respeito e de empatia a essa identidade de gênero. Larissa Corrêa Firmino (2020) contribui muito para a relevância da imagem enquanto lugar de espacialização. Ela aponta, em sua tese *Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de geografia*, os mecanismos de poder em relação à produção de discursos a partir das imagens sobre gênero.

A discriminação dos diferentes é um elemento presente no discurso social sobre as mulheres e se conecta com os livros didáticos. É uma operação em conjunto, não existe uma discriminação só num setor da sociedade, ela se estende também ao livro didático.

6 Todas as atividades na dissertação foram desenvolvidas em ensino remoto.



Não são acontecimentos isolados, funcionam em conjunto e simultaneamente.

A Geografia, ao contribuir para a compreensão da vida social sobre as diferentes pessoas que ocupam espaços repletos de contradições e de conflitos de desigualdades de toda ordem, estabelece condições para a existência delas.

A primeira atividade realizada com os estudantes teve a intenção de transgredir a imagem trazida nos livros didáticos investigados⁷. Como a travesti é do gênero feminino, qualquer imagem de mulher no livro didático permite ser substituída por mulher travesti. Para exemplificar: três imagens – no espaço rural, no espaço escolar e no espaço esportivo – foram usadas para iniciar a atividade (Figura 1). Estudantes deveriam substituir nessas imagens as mulheres pelas travestis e, após, fazer perguntas às imagens que possibilitassem pensá-las em outras espacialidades: “É um homem?” “Qual a identidade de gênero da professora?” “Na foto tem jogadora trans?” Tal atividade “desencadeou tantas outras espacialidades e, com minha mediação, fomos produzindo conhecimentos para pensar os espaços de interdição das mulheres travestis” (MELLO, 2021, p. 39-40).

Ao olhar essas imagens trazidas nos livros didáticos, percebe-se como os enunciados delas davam o indicativo de qual função exercia cada mulher naqueles espaços. São imagens que já estão domesticadas.

7 Os livros usados na pesquisa: Por dentro da Geografia e Expedições Geográficas do PNLD 2020, ensino fundamental, são escolhidos pelas escolas em que docencio.

Figura 1 – Espaços rural, escolar e esportivo

Fonte: Mello (2021).

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (2020, p. 10) auxilia para essa assertiva ao afirmar que “elas nos educam os olhos para ver, uma vez que educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas; é, sobretudo, um pensamento sobre o que é ver, sobre o que são os olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer”.

Para os estudantes estabelecerem olhares fugidios sobre as imagens, de prestar atenção nos elementos que compõem a imagem, é preciso a mediação do professor. Juntos, estudantes e professor, ao interseccionar o olhar nas imagens apontadas pelo gênero, raça e classe como marcadores sociais que vão diferenciar cada tipo de mulher negra, branca, lésbica, travesti, entre outros, dos espaços da cidade, potencializam a transgressão das espacialidades. Ao operar a análise interseccional, evidenciam-se os

corpos marcados pelo gênero, identidade de gênero, sexualidade e raça, em posição de opressão, quando se consideram diferentes espaços de vivência.

Na segunda atividade com os estudantes, em ensino remoto, coloquei o vídeo *Fakemília*, o qual aborda a tradicional família brasileira, mostrando a vida de Nicolle Machado com a intenção de conhecerem uma mulher travesti em suas espacialidades, o que eles nunca haviam visto. A reação foi instantânea, principalmente entre os meninos, pela sensualidade da protagonista, apesar de o foco ser as condições precárias de vida dela. Para os estudantes, foi a melhor aula; eles apontaram as dificuldades e a discriminação. A interseccionalidade das reflexões permite ser exemplificada:

Eduardo apontou as dificuldades e a discriminação. Ulisses foi ao encontro do colega. Carolina apontou a interseccionalidade: “as travestis e negras”. Bruno lembrou que, numa matéria na TV, “uma das travestis usa o banheiro unissex”. Flávio falou da hierarquia desigual nos salários, mostrando, portanto, que é possível debater essa temática em sala de aula. (MELLO, p. 79).

Joseli Maria Silva (2013, p. 249) nos auxilia a pensar sobre esse aspecto:

A vivência dos travestis pode ser compreendida por uma imaginação geográfica que desafia as ideias hegemônicas e torna visível a resistência daquelas cujas identidades são negadas. Massey et al. (1999) sustentam que as identidades são permanentemente instituídas por meio da construção; desconstrução de espaços. O espaço está em permanente processo de produção, e isso traz um importante caráter de abertura para uma imaginação geográfica que possa conceber o espaço enquanto praticado e relacional. Nessa linha de raciocínio, Rose (1999) constrói a possibilidade de pensar o espaço como a articulação de discursos, fantasias e corporeidades, o que o torna complexo, contraditório e instável.



A autora mostra que o espaço geográfico não é fixo. E a história de Nicolle Machado permite compreender a realidade das mulheres travestis negras através dessa fluidez espacial. Ela tinha 20 anos quando viveu em Ourinhos, município de São Paulo, onde deixou de estudar por mais de quatro anos em função da necessidade de trabalhar, mas quando tentou retornar, depois da lei do nome social, foi impedida pela escola. Para ampliar sobre a evasão escolar de estudantes trans, sugerimos o filme *Valentina*, 2021 (MELLO, p. 70-71).

O trabalho de Francisca Kananda Lustosa dos Santos e Elaine Ferreira do Nascimento (2021, p. 11) – *Educação Transgressora no espaço escolar: considerações sobre corpo em uma perspectiva interseccional* – contribui para ampliar o conceito de interseccionalidade:

Nesse sentido, isso indica que a discriminação e desigualdade de raça são constantemente atravessadas por gênero, o que mostra como as mulheres podem vivenciar preconceitos diferentes dos homens além de focar as diferenças entre as mulheres. A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por não ser tão comum a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é muitas vezes invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebida enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de receber tal subordinação permanece obscurecida.

Para as mulheres travestis, a discriminação é maior, pois os corpos travestis são os mais vulneráveis e invisibilizados, a ponto de não frequentarem a escola durante todos os anos da

educação básica. O abandono da escola é motivado, mais intensamente, pela transfobia manifestada na não aceitação do nome social. No filme *Valentina* (2021), há uma cena que exemplifica essa situação. Valentina –, interpretada por uma travesti adolescente, a *youtuber* Thiessa Woinbackk – e sua mãe se mudam para uma cidade pequena. Ela tenta se matricular na escola com seu nome social, mas enfrenta problemas com o despreparo da direção. Isso também se mostra, infelizmente, presente nas escolas públicas das grandes cidades.

Na escola onde leciono não há estudantes trans, mas estudantes conhecendo seu corpo, como também gay assumido. Sem pretender julgar os professores e a direção, ouvi na minha escola uma frase inadequada: “A escola não é ambiente.” Daí a importância da qualificação docente que favoreça a inclusão de diferentes sexualidades e a aceitação de estudantes trans. Compete à escola aceitar as diferenças para investir na formação integral dos estudantes. Questões importantes se colocam, dentre elas: Como visibilizar a inclusão tendo em vista os mecanismos de negação das pessoas trans? Que espaços escolares são mais adequados e promissores?

Ao propor a temática de estudar questões de gênero na sala de aula no 7º ano, oportuniza-se aos estudantes ampliarem sua visão a esse grupo mais vulnerável. A desigualdade no espaço onde estamos inseridos é percebida no tratamento do corpo que se encontra presente na escola. Os corpos travestis carregam marcas das desigualdades e opressões no espaço escolar, pois são atravessados pela transfobia e pelo racismo. Os corpos travestis, corpos negros, foram linhas de frente e conquistaram todos os direitos que essa minoria tem hoje. Por isso é importante abordar essa temática nas escolas, instituição que se mantém ainda como reguladora de corpos heteronormativos.

Assim, ao objetivar discutir e analisar como estão dispostas imagens que estabeleçam uma relação com questões referentes ao



gênero travesti no livro didático de Geografia, transgredimos essas imagens ao trazer as mulheres travestis nas atividades propostas em aula. Isso resultou em estabelecer condições da existência delas em outras espacialidades. Os estudantes sabem da existência delas, mas a presença de um currículo engessado praticado na escola e no livro didático impossibilita tais discussões.

Nessa perspectiva, podemos educar os estudantes sem estereótipos, talvez sem binarismo de gênero, de modo que sejam livres para experimentar todo o espectro das emoções humanas. É nesse sentido que desenvolvemos as atividades transgressoras sobre a constituição de diferenças e identidades de gênero e sexuais e mais especificamente sobre as formas como esse processo vem se expressando nos livros didáticos de Geografia.

Em tais livros, os discursos se traduzem em hierarquias que são atribuídas aos corpos, por isso para os professores importa saber como se produzem os discursos que instituem as diferenças e a negação e quem é marcado como diferente.

Dessa maneira, este trabalho possui relevância social e acadêmica ao mostrar que os livros didáticos de Geografia têm em suas imagens espacialidades que continuam a apagar questões de gênero em todos os seus desdobramentos. É um estudo contributivo ao avanço da discussão e da compreensão das questões de gênero ao reforçar o quanto as imagens estão ainda carregadas de concepções de uma sociedade machista e patriarcal.

Nesses livros, estudantes encontraram imagens de população em cuja maioria foi possível identificar homens em atividade e função ditas como de mulheres. Nas imagens dos livros didáticos, o gênero está inscrito por uma divisão sexual binária na atividade econômica da sociedade, em que a mão de obra tem sexo para cada setor de atividade econômica, ou seja, homens e



mulheres não dividem o mesmo espaço de trabalho e nem a mesma atividade setorial.

Assim, ao se referir às travestis nos livros, as imagens de mulheres são destacadas pelas ausências. Também é possível observar discursos biológicos conceberem os gêneros como se não existissem outros. Na dissertação, trabalhou-se a ideia de pluralidade, diferentes sociedades têm diferentes concepções de homens e mulheres, no caso do termo *transgender*. Como dito neste texto, a palavra travesti é latina e em outros lugares do mundo veremos distintas nomeações para dissidência sexual.

Diante disso, o autor movimentou-se pelas imagens do livro didático, abordando questões de gênero e sexualidade relativas às mulheres travestis para estabelecer as análises de sua pesquisa. A discriminação social dos diferentes é um elemento presente no discurso social sobre as mulheres e se conecta com os livros didáticos.

Algumas considerações finais

Legitimamos o uso de imagens no livro didático de Geografia como objetivo maior para uma postura crítica diante de um mundo complexo. Ao problematizar essas imagens, houve a percepção da negação das mulheres travestis em diferentes espaços.

O olhar geográfico aberto para o futuro encontra possibilidades outras no livro didático, contribuindo para a Geografia Escolar. O livro é um apoio ao professor de Geografia com muitas turmas e pode colaborar responsabilmente com um ambiente escolar mais inclusivo para as alunas trans.

O olhar nas imagens inscritas no livro serviu para mostrar que a paisagem revela não só formas e função, como ensina Milton Santos (2012), mas pessoas de diferentes raças/etnias, classes,



identidades de gênero. O jogo de substituir as imagens femininas por mulheres travestis possibilitou outras leituras de mundo não sexistas e nem transfóbicas. Como a travesti é do gênero feminino, qualquer imagem trazida nos livros didáticos de Geografia permite serem substituídas por mulheres travestis.

Este texto, portanto, é de extrema importância e urgência ao escancarar a negação da população trans na sociedade heteronormativa. As práticas pedagógicas devem promover a inclusão e oportunizar a contestação, os questionamentos das desigualdades dos corpos travestis que são lançados à margem da sociedade.

Assim, as atividades ancoradas no livro didático de Geografia, 7º ano, ampliaram a visão dos estudantes quanto à diversidade sexual da população brasileira. Também contribuíram com a Geografia Humana, que muitas vezes posta de lado gênero e espaço frente a outras temáticas.

Propor tais atividades transgressoras e tentar normatizar os corpos travestis foi também com a intenção de minimizar o preconceito de gênero, além de reforçar as diferenças a serem respeitadas.

Essas duas atividades realizadas no chão da escola como exemplos possibilitam servir como mecanismos estratégicos para a transformação social. Para isso, reuniões com pais e a direção da escola foram necessárias para explicar sobre a intenção desse ensinamento de transgredir as imagens do livro didático. É preciso arriscar, e temos, enquanto professores de Geografia, autonomia para elaborar nossos planos de aula.

Nesse contexto, articulamos o lugar à cidade, entendendo que a vida cotidiana transcorre nos itinerários da cidade e, ainda, que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e do consumo constituem os elementos mais significativos da organização da vida urbana. A vida cotidiana das travestis tem uma dimensão



especial muito clara, e o jogo de substituição de imagens nas atividades desenvolvidas com os estudantes do 7º ano possibilitou isso. Questionamentos dos livros didáticos engessados nas fichas avaliativas, nos pareceres dos avaliadores, nas resenhas do guia didático tendem a organizar uma leitura mais normalizante sobre o gênero inscrito ali.

Também é importante destacar aqui que as imagens são uma forma de texto e que o diálogo acontece nas legendas, e, com o jogo de substituição, permitiu-se romper isso, alargando com questionamentos e apontamentos o que tais imagens apresentadas nas duas atividades neste texto podem revelar na paisagem.

No decorrer deste texto, buscou-se a identidade travesti com a intenção de gerar mais tolerância e aceitação de gênero. Para isso, o jogo de substituição com imagens possibilitou desenvolver valores de respeito e empatia a essa identidade de gênero. Considera-se importante trilhar movimentos para dar visibilidade aos corpos travestis no uso do livro didático de Geografia no sentido de organizar um conhecimento direcionado, abarcando o máximo de presença de todos os setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTRA. **Eleição 2020**. Publicação 2021. Disponível em: <https://antrabrazil.org/eleicoes2020/> Acesso em: 27 mar. 2022.

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

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** Trad.: Sergio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DRESKER, Jack; VANCE, Stanley R. **Transvi@dos: Gênero, sexualidade e direitos humanos**, 2017.



FIRMINO, Larissa Corrêa. **Fotoatlas**: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de geografia. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

GELINSKI, Adriano; ORNAT, Márcio José. “**e a palavra se fez carne**”: a travestilidade/transsexualidade, corporalidades e vivência religiosa. Curitiba. CRV, 2020.

HORA 1. G1. Publicação 11/03/2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10378829/> Acesso em: 27 mar. 2022.

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Trad.: Cesar Gordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaio sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MASSEY, Dorren. **Pelo espaço**: por uma espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MELLO, Tyrone Andrade de. **Corpos que não importam**: mulheres travestis nos livros didáticos de Geografia. 2021.101f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, Wenceslao Machado de. **Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico**: territórios contestados de poder. Punto Sur. Revista de Geografia de UBA, Buenos Aires, n. 2, jan./jun. 2020.

OMS.CID-10. Disponível em: <http://cid10.bancodesaude.com.br/cid-10-f/640/transsexualismo> Acesso em: 22 abr. 2022.

PRECIADO, Paul Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, jan./abr. 2011.

SANTOS, Francisca Kananda Lustosa dos; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Educação transgressora no espaço escolar: considerações sobre corpo em uma perspectiva interseccional. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 12, n. 2, p. 006-18, 2021.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo, Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: USP, 2012.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio; CÉZAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; CHIMIN, Alides Baptista Junior; PRZYBYSZ, Juliana. O corpo como elemento das geografias feministas e Queer: um desafio para análise no Brasil. In: SILVA, Joseli M. (Org.). **Geografias Malditas**: corpos, sexualidades e espaços. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013.

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



VOLTAR AO
SUMÁRIO

GEOGRAFIAS CORPORIFICADAS

Sobre fronteiras que produzem espaços escolares

VICTOR PEREIRA DE SOUSA
DIEGO CARLOS PEREIRA
TIAGO DIONÍSIO DA SILVA

Não são de hoje que as problemáticas em torno das questões de gênero e sexualidades estão na pauta de assuntos estudados no campo geográfico (SILVA, 2009), porém, ainda assim, é possível nos depararmos com uma luta árdua para que tais questões sejam reconhecidas pela Geografia hegemônica no que confere à validação dos conhecimentos construídos pela ciência geográfica ao longo do espaço-tempo (SILVA; SILVA, 2011). As discussões étnico-raciais também estão – não da mesma forma, é claro – inseridas nessa conflituosa relação entre construção do conhecimento e ciência geográfica.

Além disso, não é difícil perceber que esses tensionamentos são ainda mais sensíveis quando os direcionamos para o espaço escolar, levando em conta toda a mobilização da oposição em demonizar o trabalho em torno das questões de gênero e sexualidades na escola, por meio de artifícios maliciosos como a falácia da “ideologia de gênero” (ACOSTA; GALLO, 2020), ou das questões referentes à luta antirracista no espaço escolar.

Ainda assim, o presente estudo não ficará preso nas perspectivas opositoras sobre as questões de gênero, sexualidades e raça na escola, muito menos versará sobre possibilidades didático-pedagógicas de trabalhar tais questões nas aulas de Geografia da Educação Básica, apesar de utilizarmos de tais problemáticas para contextualização. Não iremos, também, remeter à já tão discutida necessidade de a Geografia assumir que as problemáticas de gênero e sexualidades estão intrínsecas à produção do conhecimento construído por essa ciência (SOUSA, 2021) e que, por consequência, não estão à parte dos conteúdos ministrados nas aulas de Geografia, seja na Educação Básica seja no ensino superior.

Como contribuição às problemáticas evidenciadas para nosso campo de atuação, a Geografia, nos preocuparemos em repensar as perspectivas daquilo que chamamos de espaço escolar, já levando em consideração o entendimento de que esse espaço é produzido socialmente. Além disso, versaremos sobre as concepções referentes à corporeidade na produção do espaço, ou seja, da nossa espacialidade enquanto agentes geográficos nesse complexo processo de produção espacial, pensando no corpo como elemento-chave nessa análise espacial, sem deixar de fora as instâncias de gênero, sexualidades e raça, que não se isentam da produção do espaço. Refletiremos também sobre como tais problemáticas se implicam no currículo escolar, pensando sempre na importância da emergência de uma Geografia corporificada e existencial.

Para tanto, será necessário um esforço teórico que nos permitirá refletir sobre tais problemáticas. Não na busca de dar respostas a elas, mas sim de complexificá-las, a ponto de contribuírem substancialmente para que a Geografia seja uma ciência humanamente corporificada e existencial.



A emergência de uma Geografia corporificada e existencial

Sou celacanto do mar/Adolescendo solar/Não
pensem que é um papo torto/É só um jeito de
corpo/Não precisa ninguém me acompanhar.
(Jeito de Corpo – CAETANO VELOSO (1981))

Ao longo deste texto, entre outros aspectos, almejamos tensionar o campo de estudos da Geografia, em suas esferas acadêmicas e escolares, no que tange à emergência de uma Geografia corporificada e existencial, tanto no âmbito da defesa da corporeidade como instrumento dos estudos de gênero, sexualidades e raça, mas também para outras facetas dos processos científicos e educacionais de nossa disciplina que atravessam temáticas identitárias e antirracistas, considerando a produção plural e diversa do espaço geográfico, pensando na própria pluriversidade da Geografia (SILVA, 2009), à qual defendemos.

Parece-nos procedente considerar as gêneses de nosso campo científico enquanto catapultas históricas que nos atravessam ainda hoje enquanto cultura materializada espacialmente, tanto nas pesquisas e sistematizações acadêmicas da Geografia quanto nos símbolos enraizados na cultura escolar de nossa matéria de ensino. Entendemos, como Pierre Bourdieu (2003), que as disciplinas se constituem sobre a noção de campo social em disputa, logo, a partir do desvelamento dessas gêneses, colocamos a Geografia enquanto campo social em disputa para a compreensão da emergência de uma Geografia corporificada e existencial (OLIVEIRA, 2021).

É possível avalizarmos, partindo dos pressupostos de Diego Carlos Pereira (2019) e Diego Carlos Pereira e João Pedro Pezzato (2021), que as disputas implicadas no campo de estudos da Geografia ao longo de suas gêneses e dos processos históricos atravessados pela ciência e pela matéria escolar são imbricadas por fatores conservadores e de tradições enraizadas nas

concepções de escola e ciência de parcela hegemônica da sociedade brasileira. Tais conservadorismos sempre implicaram em diversos silenciamentos de sujeitos e espaços segregados em nosso campo de estudos.

A Geografia, ao longo de seu processo de constituição como campo de estudos no Brasil, institucionalizou-se sob a égide de uma vinculação discursiva do identitarismo nacionalista forjado na primeira metade do século XX, seja sob os ideais da Primeira República ou mesmo pelos ideais varguistas, conforme nos apontam Genylton Rocha (1996) e Maria Adailza Albuquerque (2011). Enquanto campo de estudos cuja tradição discursiva é a de um valor nacional e, portanto, “comum”, unificado e hegemônico (branco, hétero, cristão, masculino e cisgênero), a Geografia se estabeleceu historicamente como ciência do Estado e de seus valores conservadores.

Ao emergirem em nosso campo de estudos as perspectivas críticas e humanistas, já na segunda metade do século XX, passamos a questionar os conservadorismos enraizados da Geografia e sua subserviência aos discursos do Estado, problematizando os diferentes modos de existência dos sujeitos nas análises das dinâmicas espaciais, dialogando com interfaces da Sociologia e da análise histórica, compreendendo que, para além de números e paisagens, havia corpos e significações no espaço geográfico.

Aventamos que os estudos sobre o lugar na Geografia talvez tenham sido um dos primeiros locus em disputa em nosso campo de investigação, onde emergimos na análise dos diferentes modos de existência de sujeitos e sobre a materialização e subjetividade de seus corpos no espaço geográfico. Em uma perspectiva humanista, Yi-Fu Tuan (1983) já considerava o lugar como esfera de atribuição de significados e identidades pelas pessoas, onde os sujeitos constituem espaços de vínculos afetivos e subjetivos relacionados às trajetórias e ações humanas no espaço; a



corporeidade e o caráter subjetivo dos sujeitos, numa perspectiva fenomenológica, já se configuraram como *modus* de materialização existencial no espaço geográfico.

Já numa perspectiva crítica e dialética, o lugar emerge para Milton Santos (2002) como materialização das práticas sociais no cotidiano, o espaço onde as relações globais são empiricamente concebidas e percebidas no mundo dos sujeitos. Nesse sentido, num horizonte crítico, emerge a espacialidade das práticas cotidianas dos sujeitos, imbricadas nas relações capitalistas de trabalho, consumo e produção do espaço.

Em 1996, Milton Santos amplia essa discussão ao propor uma epistemologia da existência para a produção de uma Geografia cidadã, engajada com o compromisso crítico. Neste texto, o autor reconhece, para além das dimensões críticas de produção capitalista do espaço e do trabalho, a corporeidade e a subjetividade como espacialidades para a análise geográfica.

Enquanto a corporalidade ou corporeidade é uma dimensão objetiva que dá conta da forma com que eu me apresento e me vejo, que dá conta também das minhas virtualidades de educação, de riqueza, da minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade, há dimensões que não são objetivas, mas subjetivas; aquelas que têm a ver com a individualidade e que conduzem a considerar os graus diversos de consciência dos homens: consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós. Todas essas formas de consciência têm a ver com a individualidade e lhe constituem gamas diferentes, tendo também a ver com a transindividualidade, isto é, com as relações entre indivíduos; relações que são uma parte das condições de produção da socialidade, isto é, do fenômeno de estar junto. Esse fenômeno de estar junto inclui o espaço e é incluído pelo espaço. (SANTOS, 1996, p. 10).



Com as contribuições da perspectiva crítica, avançamos em nosso campo de estudos no reconhecimento do corpo e da existência enquanto dimensões de produção social e material do espaço, subsidiando a partir do século XXI as disputas em torno do cenário pós-crítico ou pós-estruturalista da Geografia. É importante mencionar a posição da geógrafa feminista Doreen Massey (2009) em relação a uma nova política da espacialidade onde espaço e lugar não deveriam ser tidos como significações diferentes para a ciência geográfica, contrapondo muito ao que outros autores já haviam problematizado sobre o espaço e o lugar na Geografia, seja pela corrente de pensamento humanista seja pela crítica.

Nessa perspectiva, Catia Antonia da Silva (2014a) nos aponta para a emergência de um campo disciplinar que incorpore os sentidos das ações dos sujeitos, compreendendo os sentidos das suas ações e seus universos simbólicos, suas fronteiras sociais, seus problemas, bem como seus desideratos. Uma epistemologia geográfica sensível e existencial problematiza as existências sociais na construção da vida coletiva no espaço. Nesse sentido, é uma disciplina cujo compromisso passa a ser contraposto aos tradicionais e reducionistas interesses do Estado, vinculando-se a produção do espaço ao ato do existir humano. Para a autora, existir já é por si só um fator geográfico.

Anita de Oliveira (2021), na defesa de uma Geografia corporificada e existencial, também avança na discussão de uma produção sensível do nosso campo científico. Para a autora, que se dedica aos estudos de Geografias Feministas, ainda é necessário fortalecer a disputa narrativa dentro do nosso campo disciplinar na relação corpo-espaço na Geografia brasileira. Oliveira realiza uma comparação com a preocupação recente da nossa disciplina com os avanços da Geografia Feminista anglófona desde a década de 1990, colocando em xeque a produção discursiva do nosso campo de estudos no Brasil.



Segundo a autora, há um processo de contraposição narrativa no âmbito da Geografia que busca apontar e desconstruir os silenciamentos históricos de sujeitos e práticas sociais cotidianas em nosso campo disciplinar, afirmando que a corporificação é relevante para as práticas espaciais. Para essa disputa narrativa, Anita de Oliveira (2021) mobiliza a obra de Henri Lefebvre, mesmo sob o horizonte da Geografia crítica, onde o autor potencializou a importância do corpo para a compreensão das relações entre poder e espaço. Dessa forma:

Ao trazer o legado de Henri Lefebvre para o debate sobre a relação corpo e espaço, ressalta-se o paradoxo da impermeabilidade do tema do corpo na geografia brasileira, já que este campo foi fortemente influenciado pelas ideias de Lefebvre e em especial a obra *The Production of Space* [...], embora a maior parte das referências ao pensamento do autor esteja associada ao marxismo e à noção de produção do espaço pelo caráter das relações sociais e econômicas capitalistas, a obra do autor trata do corpo humano como capacidade de produzir espaço e como um meio pelo qual as pessoas podem retomar o poder sobre sua vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2021, p. 223).

É fundamental ressaltar que os discursos e narrativas dentro do nosso campo de estudos estão em constante disputa e que os avanços que tivemos nos últimos anos não significam uma predominância progressista em expansão no sentido de uma ciência sensível, de uma Geografia corporificada e existencial.

Diego Carlos Pereira (2022), Eduardo Giroto (2021) e Ana Giordani (2019) têm apontado os arrombos conservadores que têm permeado nosso campo de estudos sob a ótica de uma produção acadêmica e escolar neoliberal e necropolítica, em que



políticas públicas¹ que se implicam na escola e nos cursos de Geografia do País estabelecem contra-narrativas de Geografias que silenciam corpos, silenciam saberes, silenciam comunidades, silenciam desigualdades socioespaciais e comprometem-se com um discurso geográfico de produção de espaço pelo Estado capitalista, especulativo e neoliberal.

Nesse sentido, entendemos que o contexto atual das políticas públicas que atingem o nosso campo de estudos na ciência geográfica ainda implica como fundamental defendermos a emergência de uma Geografia corporificada e existencial (OLIVEIRA, 2021), não só pelo reconhecimento dessas esferas na produção do espaço, mas também como artefato de resistência e contraposição política de nosso campo disciplinar em favor da diversidade e da redução das desigualdades socioespaciais no País.

Contudo, entendemos, como Diego Carlos Pereira e Ana Giordani (2022), que a emergência de uma Geografia corporificada e existencial perpassa o nosso compromisso ético por Geografias Desassossegadas, que se inquietam, que buscam práticas pedagógicas, científicas, poéticas, estéticas, corpóreas, filosóficas e políticas que disputem o campo de estudos da Geografia se contrapondo à produção desigual e hegemônica do espaço.

1 Destacam-se entre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), a Reforma do Ensino Médio e, por último, as propostas para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia (DCNs) em implementação pelo MEC/CNE. Todas essas políticas de mercantilização da Geografia na escola e na universidade têm esvaziado a formação crítica e o conteúdo de nossa matéria, em prol de preceitos neoconservadores e neoliberais de educação e da precarização da ciência e do trabalho docente.

A escola se produz, produz e reproduz: análises por meio da percepção espacial

Não sou nova aqui/ não te peço licença/Sua permissão nunca fez diferença/Com toda educação/Foda-se sua crença (Diaba – URIAS (2019)).

Todo mundo, em algum momento da vida, já se viu diante de dificuldades onde a solução parecia não estar próxima. De forma parecida, os obstáculos que encontramos ao longo da vida são mais ou menos desafiadores, dependendo das condições em que nos encontramos em sociedade. Isso quer dizer que, apesar de todo mundo estar situado em experiências que em certo momento se aproximam, há, de forma relevante, condições que demarcam nossas diferenças por parte de cada experiência que vivemos ao longo de nossas trajetórias.

Portanto, existir é um ato único, mas que em termos sociais não deixa de ser um ato coletivo. Um processo contínuo em conjunto relacionado a vivências e experiências que vamos construindo ao longo da vida, ao passo que vamos também nos construindo. E essa construção se movimenta em constante reconstrução, em processos de transformação que vão se reverberando em quem somos, e naquilo que construímos enquanto agentes sociais em constante processo de produção. E tudo isso não está isolado das condições em que nos encontramos, ou, até mesmo, das condições em que nos conduzem a nos encontrarmos.

Questões como gênero, sexualidades e raça são implicações que marcam nossas existências e demarcam condições de encontros e desencontros por parte de normas sociais que se estabelecem de forma hierarquizada e ambivalente. Onde uma série de desigualdades sociais é reproduzida para que as condições de existência sejam mantidas sob controle: corpos em dissidência, gênero e sexualidades desviantes, identidade negra, sob condições de subalternidade. Mas é importante ressaltar que essas subalternidades



também se constroem de formas diferentes. Sueli Carneiro (2011) ressalta que mulheres brancas e negras sofrem de forma diferente com tais desigualdades, onde, além da violência patriarcal, o racismo também pesa no corpo de mulheres negras.

Há, então, um padrão de existência que é imposto como norma correta a ser seguida: a cis-heterossexualidade branca, que em nosso País também acaba por se entrelaçar com as normas religiosas judaico-cristãs. E há, então, processos que marginalizam existências que estejam, de alguma forma, fora desse padrão: mulheres, por serem consideradas inferiores aos homens; reforçando a subalternidade das mulheres, o racismo se articula ao sexismo e pesa ainda mais sobre os corpos de mulheres negras (GONZALEZ, 2020); a população negra em geral, que se vê diante de estruturas sociais racistas que cerceiam suas existências e papéis sociais (GOMES, 2001); pessoas que se identificam como LGBTI+, por serem consideradas desviantes da cis-heteronormatividade, ou seja, existências fora de conduta. E assim por diante.

Contudo, para não cairmos rapidamente em um discurso em que diferença vira desigualdade, precisamos atentar para o fato de que:

[...] é importante salientar que tanto negros como brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da “raça”. A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância, mas isso não torna o processo de racialização menos significativo. É necessário, portanto, analisar que nos constroem como, digamos, “mulher branca” ou “mulher negra”, como “homem branco” ou “homem negro”. Tal desconstrução é necessária se quisermos decifrar como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas



em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais. (BRAH, 2006, p. 345-346).

Muitos são, então, os obstáculos de impedimento para que os corpos subalternos falem (SPIVAK, 2010), mas também são muitas as resistências e insurgências que se constroem ao longo das histórias de vida cotidianas responsáveis por evidenciar que viver pelas dissidências é um caminho sinuoso, árduo e doloroso, mas também é afirmação, potência e afetividade. Temos, então, corpos históricos em ações individuais e coletivas que perpassam a ação política de viver para além do que é entendido como vida dentro de padrões reducionistas baseados em bem e mal, certo e errado, natural e artificial. Onde a cultura é vista como oposta à natureza.

Desse modo, todas essas problemáticas não acontecem em um vazio, mas, sim, no espaço. Não se trata de um palco onde as coisas simplesmente acontecem. Estamos falando de um espaço produzido, que precisa da nossa existência para também existir. Se constrói e se reconstrói pelos movimentos históricos que constituímos ao longo da nossa vida, ganhando diferentes acepções conforme as sociedades também se reconstituem.

Assim, não estamos preocupados aqui em discutir as problemáticas do espaço no campo geográfico, mas, sim, de partir do pressuposto já entendido de que o espaço é socialmente produzido e que, como encontramos nas ideias de Henri Lefebvre (2013), ele não se dá por si mesmo como uma entidade independente. Trata-se de uma tentativa de fuga de discussões acerca da Geografia como “uma palavra cada vez mais vazia de conteúdo” (SANTOS, 2021, p. 119), para se pensar seu objeto de estudo: o espaço, mais especificamente, sua concepção enquanto espaço escolar. Para Milton Santos (2021, p. 119), quando focamos de forma inconsistente nas definições da Geografia de modo despreocupado com seu objeto, “consequentemente, a definição deste objeto, o espaço, torn[a]-se difícil e a da geografia, impossível”. Logo:

Reproduzir uma lista de definições da geografia é sempre cansativo, talvez contraproducente. Se uma ciência se define por seu objeto, nem sempre a definição da disciplina leva em conta esse objeto. Esse é, particularmente, o caso da geografia, cuja preocupação com o seu objeto explícito – o espaço social – foi sempre deixada em segundo plano. Insistimos em que essa falha é uma das causas do seu atraso no campo teórico-metodológico e tem responsabilidade pelo seu isolamento. Insistimos em que não pode haver progresso científico sem meditação a propósito da forma como os diferentes aspectos da realidade são estudados. (SANTOS, 2021, p. 145).

Reforçando a relevância disso para a Geografia como ciência do espaço, fazendo uma “[...] referência à ciência do mundo da vida” (SILVA, 2014b, p. 20). Mas, quando falamos de produção do espaço, o que queremos dizer? Henri Lefebvre (2016) explica que a produção do espaço:

[...] quer dizer que não consideramos o espaço como um dado *a priori*, seja do pensamento (Kant), seja do mundo (positivismo). Vemos no espaço o desenvolvimento de uma atividade social. Distinguimos, portanto, o espaço social do espaço geométrico, isto é, mental. Contudo, a expressão permanece ambígua. De fato, toda sociedade produz “seu” espaço, ou, caso se prefira, toda sociedade produz “um” espaço. (LEFEBVRE, 2016, p. 53, grifos do autor).

Desse modo, a ideia de produção desenvolvida pelo referido autor não se restringe ao ideal economicista voltado para a ideia de produção e consumo, mas sim de uma atividade produtiva que é social, que constitui e é constituída então pela formação socioespacial. Cabe, então, à nossa concepção a compreensão de que, como nos assegura Catia Antonia da Silva (2014b, p. 24):

Filha de seu tempo, como ciência, a Geografia teve a erupção de sistematização num processo lento calcado em múltiplos condicionantes, tanto



históricos quanto pelo desenvolvimento material da sociedade, formulados a partir de postulados científicos e filosóficos. (SILVA, 2014b, p. 24).

E a proposta aqui é percorrer pelos conhecimentos construídos no espaço-tempo pela ciência geográfica entendendo que o fazer geográfico está em nosso cotidiano, em nossas vidas, em nossos corpos e nossas existências. É afirmar que existir é um fator geográfico, assim como persistir e resistir pelo corpo como um manifesto político da espacialidade como instrumento de ação. Para que assim possamos insurgir pelo fazer geográfico de nossas existências.

Desse modo, denominamos de fazer geográfico o conjunto de ações que desempenhamos em nosso cotidiano vivido, no exercício da aula, da gestão e da pesquisa, na nossa relação com os sujeitos que constroem suas histórias e visões de mundo a partir do cotidiano. O fazer geográfico consiste então no agir, e, apesar de todo o peso do cotidiano, também em pensar sobre o sentido de nossa ação, que é individual, mas tem rebatimentos coletivos, tem implicações na formulação da visão de mundo, produzindo e disputando visões de mundo. (SILVA, 2014b, p. 25).

Sabendo, então, que “a Geografia é principalmente a ciência do presente” (SILVA, 2014b, p. 25), as urgências e insurgências sociais não podem estar ausentes do campo de estudos dessa ciência, pois negligenciar as demandas sociais da análise espacial é deslegitimar estrategicamente qualquer vivência espacial que esteja fora dos padrões hegemônicos constituídos como verdadeiras fontes do conhecimento. Catia Antonia da Silva (2014b) nos ensina, também, que fazer Geografia se dá, inclusive, pelo desencantamento com o mundo. E quando estamos falando de tensões relacionadas a questões tão caras à Geografia, como as de gênero, sexualidades e raça, os desencantamentos são muitos. Mas cabe aqui a força da insurgência para se buscar fazer outros

sentidos à Geografia, afinal: “O que dá sentido na ciência é a construção de sentidos, do sentido de fazer Geografia, fazemos quando ensinamos, fazemos quando pesquisamos, fazemos quando aprendemos com o outro. Fazemos Geografia quando estamos desencantados com o mundo” (SILVA, 2014b, p. 31).

Portanto, os estudos trazidos pelas Geografias Feministas denunciam, já há algum tempo, as ausências estratégicas de existências invisibilizadas pelo que é considerado como saber legítimo no campo da epistemologia geográfica (SILVA, 2009). O conhecimento produzido por mulheres, principalmente negras, por gays, lésbicas, travestis, bissexuais, intersexos, pessoas não-binárias, transgêneras, transexuais, dentre todas as outras identidades diante de corpos subalternizados pelo padrão cis-heteronormativo branco, foi silenciado por muito tempo do que é ou não considerado produção do conhecimento pela Geografia hegemônica (SILVA; SILVA, 2011; SILVA *et. al.*, 2013).

Sendo assim, a expressão “espaço escolar” é consideravelmente propalada utilizando o espaço como mero adjetivo da escola para se referir a ela enquanto elemento físico da instituição que constitui o sistema escolar. Acabando por reduzir o conceito de espaço a um vazio epistemológico que desconsidera a complexidade de se pensar a produção do espaço e a relação dela com a nossa existência no período que vivenciamos a escola e até mesmo após deixarmos ela. Sendo, então, a Geografia um campo científico singular para desestruturar as bases de um espaço adjetivado à escola, ao se repensar sobre o que necessariamente pode constituir um espaço dito escolar, é possível tensionarmos que:

A escola é um espaço e pode ser analisado também pela Geografia. O espaço escolar é uma referência que informa símbolos, marca as diferenças e cria os padrões e modelos a serem seguidos e assim é um forte espaço que constitui pessoas. Pensar



geograficamente o espaço escolar e suas relações com o gênero [raça e sexualidades] é uma ótima forma de trazer a imaginação geográfica para o cotidiano de alunos(as) e professores(as). A escola é repleta de regulamentos, currículos e normas expressas sob a forma de linguagens verbais e gestuais que demarcam os lugares dos gêneros [das sexualidades e das raças]. (SILVA, 2014, p. 111).

A escola precisa ser vista para além de um espaço transitório de nossas vidas. Uma vez que todo o processo de formação escolar ultrapassa os muros dessa instituição e é responsável, também, por construir nosso processo de existir enquanto seres produtores do espaço. Sendo a escola mais do que um palco das relações sociais que nela acontecem, essas relações são constituídas e constituintes de nossas existências, grafando nossa corporeidade ao longo de nossas trajetórias de vida. Mas se a escola é um espaço socialmente produzido e se também está presente na produção de nossos corpos, ela também é responsável por reproduzir as normas vigentes.

Aprendemos com Judith Butler (2014) que as normas não são leis. As próprias figuras divergentes da norma são produzidas por ela para, por efeito, produzir a ideia de um sujeito racional, dotado de si, consciente. Portanto, a norma produz quem é considerado como anormal, sendo assim, a norma produz diferença. Só é possível saber que existe o corpo considerado normal pelos padrões exigidos pela norma porque, em primeira instância, ela produz os que são considerados anormais a esses padrões.

Logo, como aponta Judith Butler (2014), a própria norma funciona por heterogeneidade. Como uma forma de gestão heterogênea da diferença. Por pressuposto, a suposta tentativa de homogeneização à norma é, na verdade, um equívoco, pois o próprio fato de desobedecer à norma é, por efeito, um próprio ato de funcionamento da norma. Dessa forma, a autora nos aponta que a



norma é na verdade uma prática cotidianamente repetida e não uma lei, ou seja, a norma é performativa.

Assim, ao pensarmos no espaço escolar como reprodutor da norma, por meio das perspectivas de Judith Butler (2014), devemos levar em consideração que a escola, ao realizar esse movimento de reprodução, não está tentando homogeneizar estudantes, mas, sim, por efeito, produzir diferença, para que, então, possamos entender, como um próprio funcionamento da norma, aqueles corpos que estão dentro ou fora dos padrões instituídos pela normatividade.

Notoriamente, isso vale para as questões da cis-heteronormatividade branca, que, ao produzir a diferença, consegue estabelecer todo mundo que está fora desse padrão. E, assim, ao reproduzir essa norma, a escola está proporcionando o próprio funcionamento da norma como uma prática cotidiana que está enraizada em nosso sistema de ensino, em nossas políticas educacionais, em nossas práticas didático-pedagógicas e, também, em nossos currículos escolares.

É necessário, então, percebermos que há um movimento intrínseco de produção e reprodução que não se separa nem da produção do espaço, nem do corpo, nem da diferença e, muito menos, da norma. E, como um espaço produzido, a escola precisa ser levada em consideração dentro desse contexto para podermos, então, desconstruir uma ideia possível de colocar a escola como uma grande vilã da homogeneidade, quando, na verdade, a própria prática cotidiana de reprodução da norma produz a diferença.

As espacialidades, como exercício da nossa própria corporeidade, estão, dessa forma, em funcionamento da norma, mesmo quando estamos desobedecendo a ela. São fronteiras de travessia do corpo que não estão isentas do espaço escolar. Pelo contrário, estão intrinsecamente associadas à produção desse espaço, onde o corpo é elemento-chave.



Espacialidades: nas travessias do corpo pelas fronteiras do espaço no currículo escolar

Por fim, permita que eu fale/Não as minhas cicatrizes/Achar que essas mazelas me definem/É o pior dos crimes/É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí. (AmarElo – EMICIDA, PABLO VITTAR E MAJUR (2020)).

O presente cenário político, social e econômico tem se constituído como muito turbulento para os direitos LGBTI+ e das mulheres, em especial a partir do golpe jurídico-parlamentar, midiático, de classe, de gênero e de raça sofrido pela então presidenta da República (2011-2014 e 2015 a 2016) Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e se intensificou por meio da política conservadora de extrema-direita, que tem como sua figura mor o atual presidente (2018-2022), Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), que foi eleito com uma plataforma de rechaço aos direitos de pessoas que se identificam com gêneros e sexualidades que desviam da cis-heteronormatividade. Os efeitos dessa eliminação desembocaram em movimentos e ações como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e a estigmatização dos estudos de gênero pela terminologia “ideologia de gênero” e ao polêmico “kit gay”, que estigmatiza o material pedagógico produzido pelo Ministério da Educação (MEC) do projeto escola sem homofobia.

Inserem-se, também, nesse contexto conservador, a Reforma do Ensino Médio² e a Base Nacional Comum Curricular, que, além de uma grande oportunidade para a agenda privatista, age contra a socialização do conhecimento em sua forma mais elaborada com e para os estudantes da escola pública, negando-lhes o acesso aos saberes científicos complexos e oferecendo-lhes uma

2 Reforma do Ensino Médio, instituída por decreto presidencial através da medida provisória nº 746/2016 e transformada em Lei (nº 13.415/2017) em fevereiro de 2017 sem debate e aprovação popular.

educação que atenda aos interesses do mercado em detrimento às ciências e às demandas populares atuais.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio anda paralelamente com propostas neoconservadoras como a Escola Sem Partido – essa última, ainda que não aprovada em 2018, porém sua memória nefasta permeia a sociedade com o prejuízo ao ambiente escolar e às expressões corporais que ali estão; logo, a luta por uma educação democrática e progressista precisa sempre estar em voga a todo momento.

Essa situação de opressão sobre os corpos e diferentes modos de existência, construindo um padrão comportamental dentro da norma cis-heteronormativa branca, como vimos, é reproduzida na escola. Segundo Vera Candau (2000, p. 14), a “cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do ‘aqui todos são iguais’. No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores”.

Essa cultura escolar é uma construção e uma decisão política para a manutenção de um *status* em que os corpos lidos como diferentes não têm lugar nem vez. Os embates explícitos no currículo, nas práticas pedagógicas e componentes curriculares são tentativas de narrativas que embasam a formação de estudantes, lhes impondo representações acerca do mundo nas quais os diferentes modos de vida não estão contemplados.

Como diz Rogério Diniz Junqueira:

[...] nunca é demais sublinhar que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram



(e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação” faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade. (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Quanto mais o espaço escolar tenta cotidianamente imprimir sua lógica preconceituosa pautada em dogmas e ideias de uma sociedade branca, classista e misógina, percebe-se que nunca existiu um modelo padronizado de estudantes e sim vários sujeitos com suas diferenças étnicas, raciais, suas sexualidades e gêneros diferentes que se implicam por meio da corporeidade que se produz e que é produzida pelo espaço escolar. Esse movimento está intensamente expresso nos corpos que transitam o espaço escolar, com seus jeitos e trejeitos que questionam a todo o momento a ordem vigente.

A escola, ao mesmo tempo em que é cenário da pluralidade, da multiplicidade e da singularidade, tem, ao longo de seu percurso sócio-histórico e institucional, se constituído como um espaço de afirmação das desigualdades e ambivalências sociais, cujas opressões, silenciamentos e violências sobre/para as diferenças e dissidências do modelo institucional de “vida normal” – homem, branco, cis-heterossexual, cristão e burguês – têm experimentado sua mais íntima estrutura e os efeitos do machismo, heterossexismo, racismo, xenofobia, LGBTI+fobias, etc., produzindo impactos significativos aos diferentes modos de vida e de aprendizagens, afetando a qualidade da educação, da dignidade e cidadania de cada estudante, exposta aos seus dispositivos corporais, bem como a integridade emocional e física, o desenvolvimento e a permanência nessas instituições.

Instituições como a escola, responsáveis pela educação, aprendizado e ensino, desde a infância, são mantenedoras da



disciplina e controle dos e sobre os corpos segundo a proteção modular e dos valores e costumes elencados pela cultura e sociedade (LOURO, 2000). Dadas as interações sociais, possuímos – em qualquer que seja o espaço em que vivemos ou atuamos – visões sobre o que seja mulher ou homem, por exemplo. Esses parâmetros binários são resultados dos instrumentos que nos educaram e que nos auxiliaram nas construções singulares das performances de masculinidades e feminilidades que devem produzir os indivíduos a partir de seus corpos, que resultam em expressões corporais que explicitam marcadores de gênero, raça e sexualidades. E que estão impregnados nos currículos escolares, produzindo conhecimentos excludentes e que marginalizam um quantitativo massivo de seres humanos em nosso tecido social.

Nesse sentido, Camila Nunes e Nelson Rego (2011) apontam que as expressões corporais são tidas como meio de comunicação, definidas assim pela interpretação que se tem sobre elas, e que, ao mesmo tempo, possibilitam novas reinterpretações a partir de outras abordagens; assim, logo ocorre a “ressignificação do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo” (NUNES; REGO, 2011. p. 93) e tal ação tem impacto direto e indireto sobre a cultura escolar.

A percepção, a significação e a reflexão do espaço como produto de inter-relações representam uma esfera de possibilidades que se encontram em permanente construção e se apresentam como uma educação para a vida, uma educação (do) sensível em que o corpo é *locus* da existência e a corporeidade é práxis de um conhecimento corporificado. O espaço como dimensão constitutiva admite a produção de engajamentos que se voltam para ação criativa e transformadora, assim como, à composição de novas espacialidades que reconstroem o sujeito no interior do processo de



significação do mundo revelando outras geografias. (NUNES; REGO, 2011, p. 87).

Assim, ressalta-se que o corpo é uma experiência mutável e, como tal, essa experiência implica em processo relacional consigo e com o que está ao seu redor. É uma maneira de ser e estar no mundo e de se relacionar no e com o outro. O corpo “fala” muitas vezes aquilo que o sujeito não expressa oralmente, pois o corpo também é constituído por outras linguagens que não só a oral. São experiências espaciais e espacializadas que cada corpo traz e implicam onde estão e por onde passa e isso não é diferente no espaço escolar.

A experiência humana é simultaneamente corporificada e espacial e isso pressupõe considerar as diferenças dos corpos que são componentes do processo. [...] o corpo só passou a ser considerado como um elemento geográfico na medida em que a ideia da existência de um sujeito neutro, sem rosto, sem sexo, sem idade, sem cor da pele foi desconstruída e de que as diferenças corpóreas modificam a natureza das relações entre sujeito e espaço. (CAMPOS; SILVA, 2020, p. 104).

No interior do enfoque da cultura escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo está intimamente associado à produção do conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve estar diretamente relacionado com a experiência humana. É nesse caminho que surgem questões sobre o que o currículo deve eleger e como ele deve estruturar os conteúdos, o que gera impacto direto na organização do espaço escolar a partir também dos corpos.

Na experiência de aprendizagem, o currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas por cada estudante no convívio escolar, mas não somente nele, já que a escola não está isolada da realidade. Entendendo que o corpo é o *locus* de produção e expressão no qual gêneros e sexualidades ganham significância na

materialização das diferenças (BUTLER, 2020), os currículos ganham importância por serem um dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos.

Logo, os corpos negros, femininos e afeminados, que explicitam de várias formas sua racialidade, seu gênero e sexualidades não hegemônicas, implicam em uma reconfiguração do currículo escolar. As ações lidas como indisciplinadas ocasionadas por esses corpos em dissidência, mas até então não (des)autorizados, provocam no interior da escola conflitos que colocam em xeque a ordem vigente, construindo um movimento insurgente, uma vez que abalam a estrutura social em que a escola é difusora dela. Portanto:

Os sujeitos que reivindicam o direito a seus corpos sentem sua carne atravessada pelo poder que subjuga sua existência espacial. Os corpos marcados não gozam do privilégio da transcendência que homens brancos, heterossexuais alcançaram. (CAMPOS; SILVA, 2020, p. 106).

De acordo com Miguel Arroyo (2011), a escola e os conhecimentos curriculares são intrínsecos às disputas políticas que ocorrem em torno das identidades e isso passa, consequentemente, pelo corpo. Que comportamentos são permitidos? Quais expressões corporais são reconhecidas? Quais corpos são contemplados? Que corpos ocupam determinado espaço na cultura escolar? Nesse sentido, a ideia de conhecimento nos currículos como um artefato relativamente neutro, tornando-o apenas um processo psicológico que se estabelece através da cognição, tem permitido uma falaciosa e letal despolitização quase integral da cultura eurocentrada, branca, judaico-cristã, cisgênero e heterossexual que as escolas tentam incansavelmente universalizar.

Aos currículos e aos seus conhecimentos universalizados deveríamos perguntar: a quem pertence a cultura que majoritariamente elabora os currículos? A que grupo social referenciam



os saberes difundidos com a escola? Os currículos escolares constituem os conflitos e os jogos de interesses de múltiplos grupos. Essa dinâmica cotidiana, sob vários aspectos naturalizada, nos leva a pensar que não se trata apenas de criticar os conteúdos e a forma como os saberes estão presentes nos materiais didáticos, nas orientações governamentais e nas avaliações escolares.

Segundo Marcio Caetano (2016), um coletivo de sujeitos pode, a partir de seus corpos, no mesmo tempo e espaço, mesmo que de forma provisória, subalternizar e ser subalternizado. Isso porque essas dinâmicas não acontecem em um vazio cultural, político, ideológico, econômico, religioso e se inter-relacionam diretamente com as dinâmicas de gênero, raça, classe e identidade sexual. Daí a necessidade de problematizar cotidianamente os conhecimentos universalizados pelos currículos que, mesmo quando coletivamente construídos, refletem os jogos de poder das/nas escolas.

A compreensão da percepção interroga sobre o alcance e a significação do conhecimento, crítica, principalmente, a imagem imóvel do universo e de alguns aspectos propostos durante muito tempo pela ciência, ao mesmo tempo em que anuncia novas possibilidades para o conhecimento científico. Na produção do conhecimento, seja em ciência, seja em filosofia, seja em arte, seja em educação, a ideia do mundo verdadeiro, pensado pelo entendimento, é deixada à parte. A percepção não corresponde a uma ordenação lógica dos dados sensíveis, mas à possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana. O conhecimento, em sua complexidade, não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da inteligência, emergindo dos processos corporais. (NÓBREGA, 2005, p. 609).

Portanto, os inúmeros corpos que se produzem e são produzidos no/pelo espaço escolar se constituem em fronteiras onde observa-se o que é autorizado ou desautorizado, o que é permitido ou não, contemplado ou desqualificado, reconhecido ou subjugado. Os corpos se constituem em experiências únicas, relacional e processual, a partir das ações sociais, políticas e geográficas que, ao mesmo tempo, são lhes impostas, por eles são reconstruídos, possivelmente é a escala onde são testados contatos reivindicatórios de direitos, mas também de dores e prazeres, e isso, de uma forma ou de outra, está presente na cultura escolar e por consequência no currículo, na prática pedagógica e na organização especial da escola.

Considerações finais

Quando pensamos em Geografias corporificadas, assim, no plural, é porque levamos em consideração os diferentes modos de existência, a subjetividade e a própria diferença que se materializa em nossos corpos, produzindo, assim, diferentes corporeidades e espacialidades. O que torna, então, impossível um único fazer geográfico corporificado e existencial, ou seja, não há como se pensar em uma única forma de se fazer Geografia levando em consideração o corpo, portanto, há de se considerar que estamos falando de múltiplas formas de corporificação e modos de existência. Noutras palavras, estamos falando de Geografias corporificadas.

E as tangências que impulsionam a emergência da corporificação da Geografia, que não se dá sem conflitos, se espraiam não somente pelas relações entre corpo e matéria, mas também, como vimos, pelas relações entre corpo e corpo, matéria e matéria, material e imaterial, corpo e imaterialidade. Pois, por possuir linguagem que não só a oral, o corpo não se restringe a seus limites físicos, o que o torna uma extensão da produção espacial



que foge à nossa capacidade da visão, envolvendo outros sentidos sensíveis que não competem apenas a nossas estruturas anatômicas e biológicas. Ou seja, nosso corpo não se constitui apenas por materialidade. Sendo, inclusive, as próprias diferenças possíveis de serem parte imaterial do nosso corpo, mas que em certa instância se materializam nele.

Pelo histórico do nosso campo de estudos, a Geografia, não é difícil percebermos por que a corporificação dessa ciência não se dá sem conflitos. Não obstante, é pela insurgência da impermeabilidade que lutamos e resistimos por uma ciência geográfica que não se estruture mais em razões cartesianas dos sujeitos, que preze por uma neutralidade inexistente e por uma objetividade racionalista. Pensar nessa Geografia é, de certo, pensar em suas relações com a educação e com a escola por um viés sensível, subjetivo e coletivo. Já que acreditamos que não fazemos ciência sem subjetividade e tampouco que essa ciência não seja uma construção coletiva.

E, nas imanências conflituosas desse caudaloso percurso da Geografia, não podemos deixar de pensar em como as escolas são produzidas no processo de produção espacial, mas também sobre como elas estão presentes na produção de nossos corpos e, ainda, sobre como essas instituições também são responsáveis por reproduzir as normas e como essa reprodução não está isenta de uma inserção nos movimentos de produção mencionados anteriormente. Notoriamente, acreditamos estar claro que não é nosso objetivo culpabilizar a escola, tornando-a vilã do processo de reprodução da normatividade, afinal, sabemos que a escola também é campo de resistência, de luta e de insurgência e confiamos em nosso dever de proteger e reafirmar a importância dessa instituição como um direito de todas as pessoas. O fato é que também não podemos tapar os olhos para aquilo que precisa ser visto.

Se almejamos desestruturar as bases da normatividade no espaço escolar, precisamos então nos debruçarmos sobre como essa



reprodução acontece, para então termos as condições necessárias para lutar por justiça social em gestões escolares que prezem efetivamente pelo viés democrático que segue ainda instável no Brasil. E se minimamente acreditamos nisso, não podemos deixar de fora a discussão curricular não somente voltada para a importância de a Geografia estar presente na grade curricular da Educação Básica, mas também pensar o currículo escolar como um espaço de formação de sujeitos subjetivos, coletivos e que prezem por uma construção de conhecimentos que seja democrática e que sirva de instrumentalidade para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. Educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese.' **Educação**, v. 45. Santa Maria, 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Fim de Século: Lisboa, 2003.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, 26, jan./jul., 2006.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N-1 edições; Crocodilo, 2020.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, 42, jan /jun., p. 249-274, 2014.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.

CANDAU, Vera Maria et al. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAMPOS, Mauã; SILVA, Joseli. 'Teu corpo é o espaço mais teu possível': construindo a análise do corpo como espaço geográfico. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 31, p. 101 – 114, 2020.



CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GIORDANI, Ana Cláudia. Geografia Escolar: Neoliberalismo, Necropolítica e as Coisinhas do Chão. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco**, ano 3, n. 6, Especial 2º ELG, out., 2019.

GIROTTO, Eduardo. Por uma crítica da Geografia escolar oficial: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (Org.). **História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições**. V. 2. Curitiba: CRV, 2021.

GOMES, Nilma. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LEFEBRVE, Henri. **La producción del espacio**. Trad.: Emílio Martínez. Madrid: Capitán Swing Libros S. L., 2013.

LEFEBRVE, Henri. **Direito à cidade**. Itapevi: Nebli Editora, 2016.

LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 127 p.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucio da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago., 2005.

NUNES, Camila; REGO, Nelson. As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 1(1), 86–107. 2011.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Corpo, espacialidade e maternagem: trilhas para uma geografia corporificada. **Revista da ANPEGE**, v. 17. n. 32, p. 217-243, 2021.

PEREIRA, Diego Carlos. Geografias escolares desacostumadas: pistas para os estágios supervisionados e a formação de professores. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 1, 2022.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2019.

PEREIRA, Diego Carlos; GIORDANI, Ana Cláudia. Geografias escolares: Desassossegos e (de)caligramas e lugares de docências e.... *In*: OLIVEIRA, A. G.; GIORDANI, A.; TONINI, I. M.; LOSADA, L.; CAMPOS, S. (Org.). **Geografias e Educação**. Porto Alegre: 2022 (no prelo).

PEREIRA, Diego Carlos. PEZZATO, João Pedro. Movimento Escola Nova e Geografia Escolar Moderna: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes. *In*: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (Org.). **História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições**, v. 1. Curitiba: CRV, 2021.

ROCHA, Genylton da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro**. 1996. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, 21: 7-14, ago., 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: EdUSP, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: EdUSP, 2021.

SILVA, Catia Antonia da. Elementos epistemológicos e metodológicos para uma geografia das existências. *In*: SILVA, Catia Antonia da. (Org.). **Pesca artesanal e produção do espaço: desafios para a reflexão geográfica**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014a.

SILVA, Catia Antonia da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. *In*: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreelino; MODESTO, Nilo. **Por uma geografia das existências**. Rio de Janeiro. Consequência, 2014b.

SILVA, Joseli (Org.). **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009.

SILVA, Joseli (Org.). Gênero e Espaço: esse é um tema de Geografia? *In*: AZEVEDO, Daniel; MORAES, Marcelo (Org.). **Ensino de geografia: novos temas para a geografia escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.



SILVA, Joseli; SILVA, Maria das Graças. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: SILVA, Maria das Graças; SILVA, Joseli (Org.). **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides (Org.). **Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2013.

SOUSA, Victor. Geografia da resistência: dissidências, insurgências e educação. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 13, 13 abr. 2021.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

INSUBMISSAS

Gênero, raça e classe no ensino de Geografia

SIMONE FLORES

TALITA RONDAM HERECHUK



VOLTAR AO
SUMÁRIO

[...] de que valerão meus escritos/se eu me esquecer de direcioná-los/para aquelas que engolem silêncios em seco/que escondidas oram ao impossível/que no ônibus às cinco da manhã fecham os olhos e sonham rumos/que focam em tapar os vergões/que nunca soltaram do peito os leões/que estão habituadas a vestir/inseguranças//eu que agora tenho voz audível/não falarei por ninguém/convidarei para virem ao meu lado/para não deixarem se apagar/ou desencorajar//de que valerão os meus escritos/se eu não convocá-las/se eu ignorar de onde vim /se eu parar em mim. (RYANE LEÃO¹)

Pedindo licença às nossas mais velhas, para usar a nossa voz “e dizer o que se cala”, convocamos a poeta ryane leão para abrir estes escritos, juntamente com a mulher mais forte que já vimos cantando, Elza Soares, que nos deixou fisicamente este ano.

1 Emprega-se a letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora.

Para parir um texto que cruza gênero, raça, classe e ensino de Geografia no meio de um turbilhão de questões que afetam nossas vidas pessoais, escolhemos escrever no formato de reflexões e nos apoiarmos em um batalhão de mulheres, e alguns homens aliados, que sustentam e motivam as palavras que dolorosamente conseguimos escrever.

ryane leão (2019) escreve que, “de que valerão os meus escritos [...]se eu ignorar de onde eu vim, se eu parar em mim”... Desse modo, iremos iniciar estes rascunhos que cartografam nossas tentativas de escrever em meio ao caos nos apresentando, pois acreditamos que nossas escritas pessoais são também coletivas e podem nos auxiliar a sermos felizes “no vão, no triz” neste momento, ainda, pandêmico, no qual o verniz superficial da aceitação das diferenças de gênero, classe, raça, idade, dentre outros, descascou e escancarou que os avanços relativos às pautas reivindicatórias de grupos subalternizados como as mulheres, os negros, os migrantes e a população LGBTQI+ na sociedade, mas mais especificamente na educação brasileira, foram incipientes e as estruturas de opressão seguem com suas lógicas de dominação ativas e fortalecidas.

Escrever de onde se vem é algo importante tanto para a Geografia, enquanto ciência e metáfora, quanto para os estudos de gênero numa perspectiva pós-crítica, descolonial e interseccional. Somos duas mulheres cisgêneros, professoras da rede pública e que tecem uma relação de amizade e afeto que permite aproximações, abalos, rupturas, ressignificações pessoais, políticas e teóricas no nosso devir-mulher, devir-professora, devir-pesquisadora e tantas outras camadas de posições identitárias que nos atravessam e que, vez ou outra, se entrelaçam e produzem escritas-outras, produzem vida.



Eles² conspiram contra a nossa escrita, como nos ensinou Anzaldúa (2000) em seu texto: *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. Recorreremos, então, à poesia, à música, e às escrevivências de Conceição Evaristo, num formato de diálogos, algo não usual para um texto acadêmico, para falarmos sobre gênero e feminismos no ensino de Geografia.

Ao apontarmos nosso entendimento da linguagem como um mecanismo de manutenção de poder e, como nos tenciona Audre Lorde (1997), acreditarmos que o silêncio não irá nos proteger, e na “tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos mobilizam, mas o silêncio, reivindicamos a potência do nosso encontro e ousamos convocar nossa fala na primeira pessoa para produzir saberes situados, a partir de nossos lugares de fala e da intersecção de nossas experiências, pois acreditamos, como Hall (1999), que as identidades são coletivas, pois ninguém é o que se é sozinho e nossas identidades são atravessadas, marcadas e posicionadas por outres.

Gênero, Raça, Classe e o Ensino

A tríade discutida por nós, aqui, neste texto, por sermos mulheres, professoras, com corpos marcados pelo patriarcado, mas atentas às palavras de bell hooks³ (2017), de “mãos dadas”, confrontando a todo instante, num diálogo sincero e respeitoso sobre nossa raça e em como podemos estar em conexão com o

-
- 2 Empregamos o pronome Eles para indicar o patriarcado imposto na escrita acadêmica.
 - 3 Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora, que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora.

comprometimento à luta antirracista, buscamos, nessas marcas, entrecruzamentos para pensar o ensino e a ciência geográfica. Refletir sobre gênero, raça e classe perpassa em trazer outras epistemologias para o ensino e buscar formas de romper com a estrutura dominante que se impõe à Geografia. Para a experiência brasileira, principalmente, como uma reparação histórica, o trabalho de Lélia Gonzalez, ainda pouco estudada pelo academicismo geográfico brasileiro, assim, trouxemos suas contribuições e como essa tríade se constitui, grafando corpos socialmente brasileiros. Em um dos seus mais famosos artigos: *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Gonzalez (2019, p. 224) enfatiza que a “sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”.

Nos estudos sobre o movimento de mulheres, evidenciar a violência sofrida por mulheres negras politiza e aponta que são as mulheres mais afetadas pelo racismo, patriarcado e pela classe social. Como Davis (2016) evidenciou, as escravas eram submetidas a todas as formas de coerção sexual. Eram açoitadas, mutiladas e estupradas. O estupro, de acordo com a autora, “era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras” (DAVIS, 2016, p. 20).

Davis (2016, p. 20) vai mais além ao afirmar que, “uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como ‘sexo frágil’ ou ‘donas de casa’, os homens negros não podiam aspirar à função de ‘chefes de família’ muito menos à de ‘provedores da família’”. Além de força de trabalho, as mulheres também eram designadas para a função de “reprodutoras”:

Os proprietários buscavam garantir que suas “reprodutoras” dessem à luz tantas vezes quantas fossem biologicamente possível. Mas não iam tão longe a ponto de isentar do trabalho na lavoura as mulheres grávidas ou as mães com crianças de

colo. Enquanto muitas mães eram forçadas a deixar os bebês deitados no chão perto da área em que trabalhavam, outras se recusavam a deixá-los sozinhos e tentavam trabalhar normalmente com eles presos às costas. (DAVIS, 2016, p. 21).

A partir dessas colocações, num olhar etnocêntrico “em face às injustiças socioeconômicas que caracterizam as sociedades capitalistas, que não se apercebem como reprodutoras de uma injustiça racial paralela que tem como objetivo exatamente a reprodução/perpetuação” (GONZALEZ, 2019, p. 69), que digamos enfaticamente, numa visão bem brasileira, como Almeida (2020, p. 40) afirma sobre o Estado brasileiro, que foi balizado numa estrutura colonial e que, para perpetuar sua dominação, estabeleceu padrões que servem para manter a hegemonia, o que “faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade”. Ou seja, um País no qual priorizam privilégios a homens, brancos, magros, ricos.

Esse padrão nos marca e justifica nossa escrita de mãos dadas, prontas para um processo geográfico “de se educar para a consciência crítica”, para o qual bell hooks (2019) nos convoca a erguer a voz e os punhos diante de uma educação que ainda é aparelhada para a “manutenção das relações de produção existentes” (GONZALEZ, 2019) e a qual perpetua na escola como instituição, que Abdias do Nascimento (1978, p. 95) grita:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário –, o elenco das matérias ensinadas (...) constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa.

Abdias do Nascimento explicitou como nosso sistema educacional opera e, mesmo na contemporaneidade, sentimos na pele o quanto suas palavras são atuais e, por isso, este texto se faz



necessário no campo da Geografia, que faz parte e dissemina esse aparelhamento.

Sodré (2021) afirma que a escola é o lugar determinado do sistema social onde se reconstitui a produção do conhecimento, mas sempre como um efeito das relações de classe. Esse conhecimento, visto, muitas vezes, diante de um conhecimento “universal”, construindo hierarquias, o qual Gonzalez (2019) afirma ser uma “crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros” e ditam quais conhecimentos são válidos, civilizatórios, enquanto nossa sociedade possui um viés plural.

Entrecruzar raça, gênero e classe na educação, buscando a Geografia, é um forte marcador das relações que podemos fazer da nossa sociedade e como essa se constitui. Numa perspectiva geográfica, a qual possibilite romper com conhecimentos e saberes apenas voltados para o mundo masculino, eurocêntrico e elitizado. Como articula Azevedo (2009), é necessário que a ciência dê prioridade à luta interseccional, especialmente, em sociedades marcadas pelo colonialismo. Consideremos que os espaços são vividos/percebidos de formas diferentes aos diversos marcadores da nossa sociedade. Uma experiência de uma mulher negra difere de uma mulher branca, como dentre uma relação do homem branco padrão e uma mulher branca periférica.

Em seu conceito mais supracitado, Santos (2004) define espaço como indissociável sistema de objetos e ações, visto que é possível constituir lugares coletivos a partir de onde se está, pois o lugar é o espaço de um acontecer solidário. Nessa consonância, Massey (2008) argumenta sobre o lugar como uma coleção de histórias num espaço articulado por relações de poder. Essas relações se entrecruzam na escola. Nossa escrita converge nesse sentido, dispostas a perceber os espaços geográficos brasileiros e sua construção escolar a partir de uma educação que lida como força de batalha e cura (RUFINO, 2021), salientando que este ensaio não



pretende levantar a bandeira da decolonialidade, como Nego Bispo (2015) nos faz refletir que ser decolonial é ser colonial, pois combater o conhecimento que se pretende universal com a mesma epistemologia é atestar a sua superioridade, sua hegemonia.

Rufino (2021) nos convoca a lutar pela escola que queremos. Para isso, precisamos dizer o óbvio: a escola tem a função de refletir, retratar e colocar num caminho de mundo. Mas qual mundo vemos? Um retrato de sociedade ainda balizada numa caricatura de padrão que não existe no nosso contexto. O imenso distanciamento entre nossas urgências e experiências perpassa pelo ensino de Geografia, assim como em todos os níveis de ensino. Entretanto, para aprender, precisamos passar por processos coletivos, afetivos, corporificados, dispostos a compartilhar uma multiplicidade de existências. Como articula Silva (2006, p. 490):

[...] nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Desse modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos.

Nas palavras da nossa mestra Petronilha Gonçalves, professora que contribuiu para uma educação voltada para uma ação antirracista nas escolas, relatora do Parecer 003/2004, que deu início à Lei 9.639, que prioriza uma educação que tenha símbolos e saberes de todos os grupos formadores da nossa sociedade, a partir de um trabalho intercultural, “não há aprendizagem silenciando saberes, o que há é uma imposição de saberes e conhecimentos que, na grande maioria, nega as experiências de alunos,



alunas, principalmente de escolas públicas, de compreender suas potencialidades no mundo atual”. Os símbolos, imagens, ações que povoam livros, saberes, formação de professores, em geral, sinalizam que só há um modo de existir. A partir dessa preocupação, Tonini (2010) nos ensina que a cultura visual faz parte do cotidiano dos alunos, antes mesmo de ingressarem na escola, e o conjunto de imagens que percorre seu cotidiano tem a ver com a difusão de uma subjetividade construída do mundo, que também contribui para a construção da subjetividade de quem vê.

Com esses alertas, procuramos apontar que o ensino de Geografia necessita de um olhar mais solidário e coletivo das experiências de corpos da sociedade brasileira, buscando epistemologias que possam abarcar todas as experiências de povos que nos subjetivam; além dos povos – grifamos –, os gêneros e classes, que também estão na configuração de uma sala de aula plural e multicultural. E a Geografia é uma disciplina fundamental para a constituição dos referenciais posicionais que orientam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos (SANTOS, 2007).

Para dialogar com a afirmativa sobre a Geografia de Renato Emerson, naturalmente, há a necessidade de retornar a Milton Santos, que aponta que “existir, ser em ato, oferece a ideia de epistemologia da existência, porque existindo estão todos”. Em *Por uma Geografia cidadã*, Milton Santos também articula essa existência ao corpo, espaço geográfico como transformador dessa existência, e ao cotidiano, como propulsor das coletividades. Essas essencialidades tornam a Geografia o fio condutor na escola de pensar o indivíduo a partir de si e da coletividade, ao passo que a:

[...] corporalidade ou corporeidade é uma dimensão objetiva que dá conta da forma com que eu me apresento e me vejo, que dá conta também das minhas virtualidades de educação, de riqueza, da minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade, há dimensões que

não são objetivas, mas subjetivas; aquelas que têm a ver com a individualidade e que conduzem a considerar os graus diversos de consciência dos homens: consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós. (SANTOS, 1997, p. 149).

Em sintonia com a corporeidade, modos de existir e consciências, Santos (1997, p. 133) discorre sobre “Cidadanias Mutiladas”, em que interpela:

[...] o que é ser um cidadão? O que é ser um indivíduo completo, isto é, um indivíduo forte? O que é ser classe média? Ser classe média é ser cidadão? O que é ser cidadão neste país? E finalmente, os negros neste país são cidadãos?

No projeto de escolarização que nos encontramos como professoras da rede pública do Município de Porto Alegre, ditas como herdeiras de uma Escola Cidadão, nos questionamos quem são os modelos simbólicos dessa cidadania. Enquanto nos damos conta de que os saberes são vistos a partir de uma ótica e deixados de lado alunos, alunas, alunes que por algum marcador são subalternizados, os colocam na margem do que é um saber rigorosamente embranquecido, masculinizado, sem falhas. A quem interessa que esses alunos estejam desprovidos de seus modos de existir? Buscando em Deleuze e Guattari (2015), o espaço estriado possui uma definição espacial rígida, produzida pelas estrias que vão sendo criadas para deter os fenômenos que possam escapar do planejamento territorial. Já o espaço liso seria um espaço amorfo, mas não homogêneo. Ou seja, percebemos que há um projeto amplo em silenciar corpos e saberes. Por isso é necessária a escrita deste texto, em um tom de reflexão e de desabafo, pois, como hooks (2019) justifica, a escrita é um processo de cura.



Voz de Trovão, Voz de Revolução, Acabou a inquisição

Esse subtítulo possui uma convocação, pois, como bell hooks (2019) afirma, esta é uma luta para que “nossa fala atraia ouvintes, que seja ouvida”. Optamos em trazer uma convocação em forma de poema, no qual Herechuk⁴ (2022) declama:

Corpo profano/Feminino mundano/Alma de humano/Voz de trovão/Sangue encarnado/Útero reconquistado/Feminino sagrado/Voz de revolução!/Lilith reencarnada/Por todes irmanadas/Pelos anjos anunciada/Acabou a inquisição!

Para falar em gênero, é necessário convocar o feminino, este que, para ser uma revolução, necessita ser de negres para impulsionar a voz. A inquisição pode ser que não tenha acabado, visto que nos campos educativos destruímos corpos que insistem em estar presentes nas salas de aula. Corazza (2013) dá a cartada final e afirma que é necessário sermos educadores de “atos minoritários de ruptura e consonâncias”. Precisamos reinventar os significados, posições para transformar uma didática que faça todas as vozes ecoarem. Para isso, é preciso partir de uma experiência dos ditos “daqui”. Gonzalez (2019) tenciona a partir de corpos territorializados, a partir da Amefricanidade, na qual “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (p. 135). Lélia nos arrebatou a pensar o ensino de Geografia que povoará as aulas a partir de uma experiência que parte de uma Geografia que aborde outros significantes para representar nosso corpo, história, país, ladinidade e continentalidade. Em suma, apresentar os eixos silenciados pelos padrões eurocêntricos e masculinizados. A Amefricanidade insurge e busca o sentimento de pertença e engajamento para

4 Poema da autora Talita Herechuk.

pensar as práticas na escola, na universidade, no trabalho e em qualquer dimensão do cotidiano. Não cabe mais pensar em juventudes com um referencial eurocêntrico, muito menos, corpos que não são masculinos. Temos uma geração que vem rompendo com as expressões de gênero e clama por saberes que permitam existir e resistir à dominação e universalidade dos sistemas europeus de colonização.

No processo de pensar de forma interseccional o ensino de Geografia, os símbolos de ruptura com o sistema que aprisiona corpos marcados pela colonização, necessitamos articular a coletividade, partilha e escuta nos espaços escolares. Como afirma Rufino (2021), a educação, no que tange aos humanos, não se faz sem experiência, linguagem, diálogo, dúvida, crítica, diversidade e liberdade. Esta educação que necessita entender que sua experiência, diante de um país assolado pela colonialidade, perpassa buscar outras formas de refletir gênero, raça e classe para construir uma cidadania efetiva e solidária.

Cantaremos para subir

Eu vim na encruza, só pra lhe chamar./Oh
Quitéria⁵

Como numa encruzilhada, chamando os arquétipos dos povos ditos de um Brasil profundo, mas que formam saberes cotidianos de brasileiros, brasileiras e brasileiros nas mais diversas formas de existir, deixamos nossas considerações acerca dos caminhos que a Geografia pode buscar para uma prática docente que acompanhe as urgências de uma experiência dentro das territorialidades brasileiras. Nessa encruza de gênero, raça e classe, buscamos a insubmissa Quitéria para reafirmar nosso compromisso com uma experiência ladina de Lélia Gonzalez, que

5 Ponto de Umbanda para a Exu Maria Quitéria.

convoca a pensar nossos corpos a partir da visibilidade e espaço que não cabem em vivências eurocêntricas e centradas em gêneros padronizados. Nosso texto não trata de soluções e respostas prontas, mas de reflexões sobre apontar outras formas de pedagogizar os saberes geográficos para construir uma cidadania mais plural e movimentar as potências que o ensino possui no campo de dar voz, nome, sobrenome a corpos colonizados.

Nossa busca é por uma Geografia do cotidiano que reivindique saberes ainda silenciados nas escolas e universidades. Uma Geografia que tenha sentido para a existência de alunes vistos como “os de fora”. Aqui demarcamos nossa existência e levantamos nossa bandeira, aquela que cotidianamente disputamos nas escolas para transformar coletivamente. Axé, muntu a todes que buscam outras formas de existir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Rev. Estud. Fem.** vol. 8 n. 1 Florianópolis, set./dez. 2000.

AZEVEDO, A. F. Desgeografização do corpo. Uma política de lugar. *In.*: AZEVEDO, Ana Francisca de; PIMENTA, José Ramiro; João Sarmento (Org.). **Geografias do Corpo**. Ensaios de Geografia Cultural. Porto: Livraria Figueirinhas, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis, Medellín**, v. 6, p. 185-200, 2013. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/15378/13513>. Acesso em: 2 set. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In.: LERNER, Julio (Org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1997.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. **Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa**, 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o Ensino de Geografia: Temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

SILVA, Petronilha B. G.; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, IV., **Anais [...]**, Salvador, 2006.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TONINI, Ivaine M. Ensino de Geografia e Cultura visual: reflexões pedagógicas. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, **Anais [...]**, 2010.



MULHERES DO CAMPO, DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIA E INVISIBILIDADE

Um estudo em livros didáticos de Geografia

JERUSA CASSAL DE ALMEIDA
LIZ CRISTIANE DIAS

O tema deste capítulo surge em virtude da trajetória da primeira autora (Jerusa) enquanto mulher, estudante e habitante do campo. Diante disso, desde a infância cercada por mulheres que desempenhavam as mais diversas atividades, como trabalhar nas lavouras de arroz, dirigindo tratores, fazendo cercas de arame, andando a cavalo em atividades relacionadas à pecuária, mas essas mulheres estavam cercadas pelo preconceito constante. O campo é um espaço dominado por um pensamento machista de que as mulheres não podem realizar atividades ditas de homens; elas muitas vezes eram questionadas por homens e por outras mulheres por realizarem essas atividades. O pensamento machista não impediu que muitas delas se envolvessem em atividades diversas e em sindicatos, participando de eventos e reivindicando melhorias da qualidade de trabalho e igualdade nesse ambiente tão hostil em que atuam. Dito isso, as minhas vivências no espaço rural despertaram o desejo de elaborar pesquisas aprofundadas sobre o protagonismo feminino no campo, e por conta dos estudos efetuados anteriormente, pude

perceber a invisibilidade das mulheres do campo nos livros didáticos de Geografia e a falta de agendas destinadas ao estudo das mulheres do campo no ensino de Geografia. Em frente disso, é preciso debater e desconstruir alguns estereótipos relacionados às trabalhadoras rurais, bem como discutir a violência também ocorrida contra as camponesas, e isso é o que vislumbramos com este capítulo, um espaço de discussão sobre o tema e sua materialidade nos livros didáticos.

Feita breve introdução, o Brasil ocupa o nefasto quinto lugar no ranking mundial de violência contra a mulher. As formas de violência doméstica e familiar envolvem a violência física, moral, sexual, patrimonial e psicológica; as agressões ocorrem em casa, na rua, no trabalho, nas redes sociais, no campo e nas cidades. Mesmo decorridos 15 anos da implementação da Lei 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha¹ — que visa prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher —, os números denunciam o aumento significativo da violência contra as mulheres. Segundo Gehlen e Cherfem, “a violência doméstica representa a autoridade sobre a mulher por meio da utilização da força física, psicológica ou intelectual contra outra pessoa a fim de constranger, tirar sua liberdade e impedir-lhe de manifestar sua vontade, por meio de graves ameaças, espancamentos, lesões ou mortes. É um meio de coagir, de submeter” (GEHLEN; CHERFEM, 2021, p. 5).

O Instituto DataSenado e o Observatório da Mulher Contra a Violência, desde 2005, apresentam a cada dois anos pesquisas realizadas com mulheres sobre a violência e destacam que nos últimos anos a violência contra a mulher tem aumentado. Em

1 A referida lei foi nomeada em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica que batalhou para a punição de seu agressor e hoje lidera a luta para combater a violência contra mulher no País. A lei pode ser consultada através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

2021, foram ouvidas na pesquisa 3.000 mulheres: 71% consideram o Brasil um país machista, 68% afirmam ter sido vítima de violência física e 61%, de violência psicológica. A pandemia causada pela Covid-19 agravou os casos envolvendo agressões às mulheres, uma vez que, com o isolamento social, as vítimas permaneceram com os agressores e as taxas de desemprego e alcoolismo contribuíram para o crescimento de casos. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha em 2020 demonstrou que 17 milhões de brasileiras sofreram algum tipo de violência na pandemia.

Segundo dados do *Relatório Elas vivem: dados da violência contra mulheres*, o qual apresenta a violência em sete Estados brasileiros em 2021, foram contabilizados 1.975 casos, sendo 409 deles por feminicídio², e foi registrado um caso de violência contra a mulher a cada 5 horas nos Estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, São Paulo e Rio de Janeiro. Além disso, São Paulo obteve aumento de 27% de casos de violência contra a mulher e o Ceará aparece como primeiro colocado no ranking de transfeminicídios³. Diante disso, são noticiados com frequência feminicídios nos meios de comunicação, porém, a mídia registra os casos de maior repercussão quando a vítima é branca e de classe abastada. Contudo, quando os casos de agressões e mortes

2 A Lei 13.104/2015 estabelece o feminicídio como crime hediondo por razão de sexo, pois abrange os assassinatos ocorridos por violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Existem reprovações em torno dessa definição, porque se utiliza “em razão de sexo” e não “gênero”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

3 Termo utilizado para se referir ao assassinato de mulheres trans e travestis. Não há uma lei própria para os crimes contra mulheres transgêneras. A recusa de medidas protetivas para mulheres trans gera discussões em virtude do entendimento errôneo que ainda paira no sistema judicial de atribuir a Lei Maria da Penha apenas para mulheres, porém, esta lei também abrange a questão de gênero. Disponível em: ww.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-opina-a-favor-da-concessao-de-medidas-protetivas-a-mulher-transsexual#:~:text=Mulher%20transexual%20tem%20direito; Acesso em: 12 abr. 2022.



envolvem mulheres negras e indígenas, o que é divulgado, na maioria das vezes, é apenas um curto texto sobre o acontecimento de forma resumida. Em vista disso, este capítulo surge a partir de algumas indagações: E a violência contra as camponesas? E nas escolas? Existem discussões em torno da violência contra as mulheres nos documentos oficiais que regem os conteúdos nos livros didáticos? E abordam sobre a violência no campo? Compreendemos a importância desses materiais nas escolas brasileiras, pois em muitas situações são os únicos recursos disponíveis, e são ferramentas relevantes porque abrigam o conhecimento acumulado pela humanidade e, na maioria dos casos, são os únicos livros que os estudantes têm acesso. Moura (2019, p. 102) corrobora com essa afirmação quando esplaná que “[...] devemos problematizar não só o conteúdo didático de um livro, isoladamente, mas as concepções impressas e expressas neste instrumento utilizado em sala de aula. Ressaltamos que os livros didáticos, em muitos casos, ou melhor, em sua maioria, representam o único meio de acesso ao conhecimento”. Desse modo, há críticas voltadas para alguns temas significativos apresentados de forma pontual ou inexistente em algumas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD⁴). Carina Copatti elucida a existência de um padrão determinante para as lacunas persistentes nas coleções dos livros didáticos: “[...] Deixar de trazer determinadas abordagens para preservar esse ‘padrão’ já existente, moldado por fatores ideológicos, políticos e sociais, vigentes até então, tende a dificultar que novas propostas sejam disponibilizadas no mercado de livros didáticos” (COPATTI, 2018, p. 79).

4 O programa apresenta nova nomenclatura, pois o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, alterou em muitos aspectos o PNLD, incluindo a inserção de novos materiais auxiliares nas práticas educativas, como: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Informações pelo link: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.



Perante o contexto apresentado, este capítulo pretende avaliar se os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental fazem referência à violência contra a mulher respeitando a Lei 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha, ou, mais especificamente, se existe alguma menção às camponesas atingidas pela violência. Para isso, foi utilizado o método análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (1977), no qual as subjetividades precisam ser decodificadas a partir da leitura atenta do *corpus* averiguado. Dessa maneira, foram analisadas três coleções de livros didáticos do ensino fundamental coletadas em uma escola pública de Pelotas/RS. Para realizar a análise completa, primeiro foram examinados os sumários das coleções para constatar a menção ou não às mulheres do campo e, conseqüentemente, a leitura integral dos capítulos em que a temática abordava questões relacionadas ao protagonismo feminino.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), vinculada à igreja católica, criada ao longo da década de 1970, durante o regime militar, surgiu na Amazônia com o intuito de denunciar os conflitos e massacres ocorridos no campo e acabou se expandindo por todo o Brasil. A CPT divulga todos os anos um relatório acerca dos conflitos no campo. O relatório de 2011-2020 evidenciou 77 tentativas e 37 assassinatos de mulheres por conflitos fundiários e ambientais, agressões, ameaças, estupros e outros crimes. Em muitos casos, realizar a denúncia contra as agressões no campo torna-se impossível, pois não há acesso a delegacias e a localização geográfica agrava essa situação, já que muitas mulheres são agredidas e não conseguem ajuda nas proximidades onde vivem.

A Lei Maria da Penha muitas vezes é desconhecida pelas próprias camponesas ou algumas a conhecem, mas não se veem amparadas por ela. Gehlen e Churfem (2021), ao pesquisar sobre a violência contra mulheres camponesas no Paraná, salientam a falta de apoio do governo no combate à violência contra as mulheres no



campo, o que contribui para a invisibilidade da violência ocorrida contra as mulheres nesse espaço. De acordo com as autoras, o silenciamento das vítimas se deve a

“[...] aspectos fundamentais que se entrelaçam na reprodução do silenciamento: o medo de perder a guarda dos filhos, as condições financeiras frágeis, o desconhecimento da Lei Maria da Penha, a falta de transporte para a cidade, assim como a distância da rede de apoio do Estado” (GEHLEN; CHERFEM, 2021, p. 7).

O espaço rural é dominado por mulheres, homens, crianças e jovens. Nesse sentido, a questão de gênero vem sendo inserida nos debates, pelo fato de as mulheres camponesas estarem lutando pela terra e pela valorização do seu trabalho no espaço rural. Sales (2007) menciona a participação das mulheres na agricultura familiar, contribuindo para a renda de suas famílias, e sua inserção em movimentos sociais específicos para as mulheres do campo a partir da década de 1980, a fim de reivindicar seus direitos e repensar seu papel no campo. Essa organização coletiva das mulheres do campo contribuiu muito para o entendimento de seu cotidiano, mesmo assim, ainda sofrem com a discriminação de gênero. Se para algumas mulheres a inquietação inicial era possuir uma carteira para ter acesso aos direitos — que o sindicato prescreve aos trabalhadores —, para outras, significa tornar-se sócia-participante ou, ainda, assumir a luta dos sem-terra e ampliar seus projetos, suas aspirações, passando a buscar como luta a inserção de outras mulheres nos movimentos. Mas, ao se inserir no sindicato, elas se deparam com a hierarquia e dificuldade de inclusão das mulheres nas instâncias de poder das estruturas representativas (SALES, 2007, p. 440).

As mulheres camponesas, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, não deixaram de lutar pelos seus interesses e, atualmente, participam da Marcha das Margaridas, importante movimento de luta e que leva o nome de Margarida Maria Alves,



assassinada em 1983 enquanto lutava pelos direitos dos trabalhadores rurais. Margarida tornou-se um símbolo no combate à violência contra as camponesas. Sales (2007) diz ainda que o objetivo da marcha é o acesso à terra, além de um salário mínimo digno, saúde, com assistência integral à mulher do campo, e o fim da impunidade e da violência sexista.

O protagonismo feminino está crescendo no campo e os movimentos sociais das mulheres evidenciam isso. Assim, em 2016, as mulheres passaram a ser metade da população rural, sendo que 50,3% são economicamente ativas no meio rural, de acordo com o Ministério da Agricultura. Dessa maneira, as atividades das mulheres estão relacionadas à produção de alimentos. Uma parcela de 30% de camponesas não possui rendimentos com seu trabalho e apenas 3% têm 15 anos ou mais de estudo. As trabalhadoras rurais estão se reconhecendo como parte de um grupo, trocando experiências e reivindicando direitos. O grupo de trabalhadoras rurais é heterogêneo, composto por pescadoras, extrativistas, agricultoras, indígenas etc. Em um local visto como predominantemente masculino, as mulheres estão tomando voz e mostrando que o campo não é dominado apenas pelos homens, pois elas igualmente trabalham no campo, sendo também assalariadas, e estão construindo uma nova perspectiva sobre o rural.

Fernanda Meimes (2018, p. 9) diz que “a inserção das mulheres nas universidades, primeiramente como alunas e mais adiante como professoras, foi o que contribuiu para o surgimento de mais pesquisas e debates em torno das mulheres”. A autora ressalta o papel do feminismo para o debate sobre as relações de gênero presentes hoje na sociedade. Além disso, faz uma crítica ao processo de elaboração e avaliação dos materiais didáticos ao não determinar a presença de mulheres na participação desse processo, pois não há obrigatoriedade de mulheres nem de etnias na elaboração dos materiais didáticos. Assim sendo, não é assegurada a

participação dos(as) interessados(as) no processo importante de elaboração de materiais que serão distribuídos nas escolas, o que poderia contribuir para uma mudança de paradigmas, trazendo diversas perspectivas sobre a história das mulheres.

Campos e Rodrigues (2018, p. 161) discorrem que os livros didáticos de Geografia, em alguns casos, reforçam o preconceito quando não debatem certos problemas sociais como o machismo e o sexismo. No entendimento das autoras, não há neutralidade científica: as editoras e autores carregam valores e concepções para os livros didáticos. Dessa maneira, as autoras alertam que o machismo se dá de várias formas e em distintas situações, nas quais esse comportamento ocorre de forma mascarada, nem sempre é uma agressão evidente; utiliza-se de artifícios para desvalorizar as mulheres no cotidiano através de distinção em seus cargos ou na própria universidade, onde poucas mulheres são utilizadas como referência nas aulas.

Os editais do PNLD e a violência contra a mulher

Os livros didáticos movimentam o mercado editorial no País, haja vista a participação ativa de grandes editoras na elaboração dos materiais didáticos, e representam um alto investimento dos cofres públicos na impressão e confecção desses materiais. Os livros didáticos fazem parte do cotidiano dos estudantes e muitas vezes são os únicos materiais disponíveis nas escolas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por toda a cadeia de produção, avaliação e distribuição dessas obras, foi se aperfeiçoando e sendo alterado ao longo das décadas. Inicialmente, os livros didáticos apresentavam erros conceituais e gramaticais; com a consolidação do PNLD, a avaliação minuciosa desses materiais permitiu um avanço na



qualidade dos livros didáticos. No entanto, ainda se percebe a inviabilização de algumas temáticas nos livros didáticos.

A avaliação das obras, que posteriormente serão distribuídas nas escolas brasileiras, ocorre por meio de uma comissão formada pelo Ministério da Educação (MEC). Tanto o PNLD geral quanto o PNLD/Campo permeiam um processo longo de inscrição, avaliação, seleção e distribuição desses materiais, que começa três anos antes de eles chegarem às escolas e aos professores/as (MOURA, 2019, p. 102).

Copatti (2018) comenta a respeito do processo de avaliação dessas obras, que envolve elementos gerais e específicos de cada área. Além disso, a avaliação segue uma ficha que contém as deliberações do edital. Dentre os itens avaliados se encontram: a) avaliação global da obra; b) formação cidadã, proposta pedagógica, de conteúdo, atividades e ilustrações; c) manual do professor, d) aspectos do projeto gráfico-editorial; e) sobre sítios eletrônicos (COPATTI, 2018, p. 80). Logo após, as obras são avaliadas em duplas, porém, apenas o coordenador adjunto entra em contato com a outra pessoa que avalia a mesma coleção, denominado “duplo cego”. Por fim, na última etapa depois do preenchimento da ficha, todos(as) os/as avaliadores(as) se reúnem para confrontar informações para a consolidação da ficha.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) rege o processo de avaliação das coleções dos livros didáticos. A BNCC foi recentemente instituída, sendo bastante criticada pelos professores e profissionais ligados à educação, porque seu objetivo é, em partes, padronizar o ensino, e mesmo que a intenção dos redatores da base não seja essa, ao adotar determinados conteúdos a serem ensinados nas escolas, acaba desconsiderando a cultura de alguns indivíduos (ALMEIDA, 2019, p. 40).



Diante do que foi mencionado, percebemos a evolução das políticas educacionais ao longo do tempo, que contribuíram para o desenvolvimento da Geografia enquanto disciplina nas escolas, como, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Porém, notamos privilégios de alguns conteúdos em detrimento de outros; um exemplo é o conteúdo relativo aos povos do campo, que na maioria das coleções de ensino fundamental é apresentado de forma estanque e superficial.

A avaliação dos livros didáticos é regida por editais, conforme já mencionado. Foi averiguando esses editais que percebemos um retrocesso no que diz respeito à abordagem da violência contra as mulheres e, especificamente, as mulheres camponesas. No que se refere ao EDITAL 06/2011 – EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2014, os critérios necessários para que as obras fossem aprovadas ou não dizem respeito: aos critérios comuns, como a questão da ortografia, aos critérios voltados para o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação, à observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano etc. Os critérios eliminatórios da seleção dos livros didáticos faziam referência à necessidade de as propostas pedagógicas das coleções aprovadas promoverem a cidadania, abordando o protagonismo feminino no mercado de trabalho, as questões de gênero e de não-violência contra a mulher. Segundo esse edital, as obras deveriam representar a sociedade em que se inserem:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma



sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;

3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. (PNLD, 2014, p. 53-54).

Além disso, outro critério para que as obras fossem aprovadas seria a promoção da imagem da mulher em protagonismo, pois o edital sinalizava a importância de as obras reforçarem a imagem da mulher nos textos e nas ilustrações para fomentar o papel de destaque desempenhado pelas mulheres na sociedade. Assim sendo, nesse edital era sinalizada uma preocupação em combater o machismo e a violência contra a mulher na sociedade, contribuindo para que houvesse discussões em torno dessa situação, que é recorrente no Brasil, porém, não há aprofundamento com relação a essa questão.

NO EDITAL 01/2018 – EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS E LITERÁRIAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD 2020, “no que diz respeito à observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” encontra-se a seguinte determinação para que uma obra seja aceita pelo PNLD: “Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos” (PNLD, 2020, p. 38). Assim sendo, com relação às mulheres e à violência, o edital determina que as obras devem “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso

educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (PNLD, 2020, p. 39). Dito isso, esse edital aprofunda mais a questão do combate à violência contra a mulher no País.

Todavia, é importante destacar a estranheza que o critério eliminatório comum – “a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” – promove, pois, segundo Moura (2019), esse critério possui um caráter dúbio, já que não especifica o que realmente sejam os conceitos relacionados ao convívio republicano e para quem se destinam. Segundo a autora,

Nota-se nesse critério uma compreensão generalista ao invocar-se conceitos como cidadania e convívio social “republicano”, fato que acaba por nublar conhecimentos críticos e consistentes sobre esses conceitos e condições sociais. **A pergunta que se faz é: de qual cidadania estamos falando?; a que e a quem se refere o convívio social “republicano”? Parece-nos um discurso difuso e sem clareza e efetivo em termos sociais e políticos. Essa falta de conceituações mais claras priva os/as professores/as de esclarecimentos importantes sobre as categorias ligadas ao gênero, cor/etnia e classe social, que, a nosso entendimento, possibilitam o avanço para uma construção social mais consciente.** Tendo em vista que o acesso dos/as professores/as, na escolha dos livros didáticos aprovados, se restringe às informações veiculadas por seu Guia, evidencia-se “lacuna” em termos da ampliação do conhecimento sobre o papel das categorias sociais ligadas à cidadania e ao convívio republicano. (MOURA, 2019, p. 103, grifos nossos).

O último edital publicado, EDITAL N° 01/2021 – CGPLI EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS, LITERÁRIAS E PEDAGÓGICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO – PNLD



2023, omitiu em sua redação a agenda de não-violência contra a mulher e também modificou o trecho anterior de promover, positivamente, a imagem da mulher, adicionando “homens e mulheres”. Em sua seção 2.3, o item comum determina que “As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, devendo”:

2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil – indígena, europeia e africana –, incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis;

2.3.7. Promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos;

2.3.8. Promover valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade;

2.3.9. Promover o respeito aos mais velhos, em especial aos pais, aos professores e aos cuidadores, bem como aos colegas e demais pessoas do convívio social do estudante;

2.3.10. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas regiões; [...]. (PNLD, 2021 p. 40).

A partir da citação supracitada da pesquisadora Neide de Moura, podemos compreender esse cenário, pois fica evidente a quem interessa e para quem interessa um critério de avaliação de coleções de livros didáticos que reforça patriotismo e deveres cívicos. O atual governo se utiliza de artimanhas como essas para



consolidar sua ideologia também nos materiais didáticos divulgados pelo País.

Segundo Neto (2021), o MEC emitiu parecer jurídico indicando problemas com a supressão dos itens mencionados, mas o documento não foi levado em consideração na elaboração do edital. Para o então ministro da Educação, Milton Ribeiro⁵, o PNLD-2023 está em cumprimento com a lei e de acordo com a BNCC, que prevê o trabalho com o racismo a partir do 8º ano do ensino fundamental, e com a violência contra a mulher a partir do 9º ano.

Diante da fala do ministro, Cláudia Costin, especialista em Políticas Educacionais e ex-secretária de Educação do Rio de Janeiro, comenta a necessidade de rejeitar o edital de 2023.

O ministro contrapõe ao falar que no 9º ano tem uma questão de violência contra a mulher, mas por que não pode falar sobre isso antes? Não tem nada na BNCC que permita obras com conteúdos que fomentem violência contra a mulher. Nós não temos que ter livros preconceituosos, isso seria motivo para rejeitar, como estava no edital de 2019. (OLIVEIRA; SUZUKI, 2021).

Em contrapartida, a Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional (Abrelivros), em nota, afirmou que o PNLD segue a legislação e os princípios éticos, seguindo as agendas contra a violência (OLIVEIRA; SUZUKI, 2021).

Com relação ao debate da violência nos conteúdos de Geografia, o documento da BNCC dispõe da necessidade do combate à violência de qualquer natureza, bem como esse componente curricular estimula os estudantes a pensarem nos problemas cotidianos.

5 Quando o mencionado edital foi publicado, o ministro da Educação era Milton Ribeiro — exonerado em março de 2022.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, 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). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BNCC, 2018, p. 361).

Portanto, é de suma importância a discussão acerca da violência nos mais variados componentes curriculares, uma vez que a violência está presente em nosso cotidiano, e na vida dos(as) estudantes não é diferente. O edital do PNL D-2020 prezava pelos princípios éticos e democráticos, pois deveriam, obrigatoriamente, estar de acordo com os critérios de promoção da imagem da mulher e da discussão da agenda de não-violência contra a mulher. Sendo assim, omitir a violência contra a mulher na redação do edital demonstra negligência com relação a essa temática.

A representação feminina nos livros didáticos de Geografia e a violência contra as camponesas

Nas últimas décadas, têm crescido pesquisas em torno de questões como gênero e etnia nos livros didáticos de Geografia. Todavia, esses estudos também demonstram que ainda existe uma

lacuna em algumas coleções de livros didáticos, onde essas questões não são abordadas. Tonini (2002), “ao observar os discursos nos livros didáticos de Geografia, identificou que esses discursos inscrevem a identidade feminina a partir de uma matriz territorial, a qual opera como uma estratégia que aproxima e separa as mulheres (TONINI, 2002). Isto é, para a autora, as identidades femininas nos livros didáticos analisados se constroem numa visão estereotipada a partir do recorte territorial “subdesenvolvido”.

Outro ponto investigado pela autora é a imagem das mulheres latino-americanas, asiáticas e africanas representadas nas coleções de Geografia, pois, raramente, aparecem imagens que as mostrem com a pele branca. “A cor da pele está articulada às profissões que as identidades femininas ‘subdesenvolvidas’ ocupam, sempre desempenhando profissões inferiores da economia capitalista. Elas são lavadeiras, as garis, as domésticas, as camponesas, as feirantes” (TONINI, 2002, p. 78). Diante disso, o trabalho da mulher do campo, segundo Copatti e Callai (2018, p. 242), não se faz visível e, quando aparece, está relacionado à figura materna e às atividades tradicionais. Para as autoras, a camponesa não aparece em atividades de liderança, em atividades associativas, em grupos de mulheres, na atuação comunitária etc.

Diante desse contexto, para avaliar se há menção à violência contra a mulher e seu papel nos livros didáticos, nesta pesquisa foi utilizado o método de análise de conteúdo. Bardin (1977) salienta que o objetivo de quem trabalha a análise de conteúdo é avaliar o contexto e interpretar as subjetividades das mensagens.

Esta pesquisa buscou atender-se à análise de três coleções disponíveis em escolas públicas do município de Pelotas/RS, sendo elas: o Projeto Radix: Raiz do Conhecimento, de autoria de Valquíria Garcia e Beluce Bellucci; a coleção Teláris, de William Vesentini e Vânia Vlach, e a coleção Expedição Geográfica, de



autoria de Melhem Adas e Sergio Adas. Posto isso, é preciso frisar que as coleções acessadas fazem parte do PNLD – 2014.

Dessa maneira, o método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (1977) recomenda três etapas para analisar um objeto de estudo, são elas: pré-análise, exploração do material e a inferência e interpretação. Primeiro, na etapa de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante, assim, as consultas bibliográficas ocorreram nos livros didáticos das coleções. A partir disso, o *corpus*, os objetos analisados nesta pesquisa foram avaliados. Logo depois, os sumários das três coleções foram revisados para verificar se havia menção à violência contra as mulheres do campo e o espaço rural, assim como os textos foram lidos com atenção para compreender o contexto em que esses conteúdos eram apresentados e a qualidade das imagens e dos textos também foi avaliada com atenção.

Na coleção Projeto Radix: Raiz do Conhecimento, o livro selecionado é o referente ao sétimo ano do ensino fundamental. A temática relativa ao campo está presente no módulo 4, sob o título “Rural e urbano: as duas faces do espaço geográfico brasileiro”. Logo no início do módulo, temos uma imagem que mostra a aproximação do espaço urbano e do espaço rural. A observação do material didático, em um primeiro momento, nos remete a constatar a baixa resolução das imagens no decorrer de todo o livro. O módulo aborda a diferenciação das paisagens e instiga os alunos a pensar o espaço onde vivem e a socializar suas ideias com os colegas. Essa atividade contribui para o entendimento dos alunos sobre o rural e o urbano, trazendo uma imagem que ilustra o quão próxima é essa relação. Dessa forma, os alunos conseguem analisar o espaço a sua volta auxiliados pelas imagens do livro, o que, de certo modo, atinge um dos objetivos do projeto, que é o de relacionar os conteúdos com o dia a dia dos alunos.



A associação do rural a áreas verdes, plantações e poucas casas nos remete à ideia de um ambiente pouco habitado e voltado apenas para a produção de alimentos e pecuária. Essa imagem do rural voltado para a indústria é reforçada a todo o momento; a modernização do campo é bastante exaltada, mostrando o Brasil como grande exportador de soja. É enfatizado o complemento entre o espaço rural e o urbano e, também, é afirmada a relação entre a atividade agrícola e as indústrias que fornecem tratores e implementos agrícolas, além da relação de serviço entre bancos e produtores. Dessa maneira, o enfoque para o campo é voltado para o abastecimento das cidades, enquanto o meio urbano fornece os materiais necessários para as atividades agrícolas.

A atividade proposta na sequência do livro envolve a análise de uma imagem onde os alunos devem identificar o que diferencia o espaço urbano do rural, e como o espaço rural pode ser identificado. Dito isso, é mencionado o grande potencial exportador do Brasil, seja de alimentos ou gêneros agropecuários, bem como relatada a modernização da agricultura no aumento da produtividade no campo brasileiro, ressaltando o uso das técnicas avançadas de cultivo que proporcionaram esse aumento. A agricultura familiar é vista, de certa maneira, distorcida nos livros didáticos investigados, porque, no decurso do período militar, a agricultura capitalista obteve lugar de destaque no cenário nacional. Fernandes (1999, p. 44) salienta que “essa situação permanece até hoje, a modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego”.

No último parágrafo do texto, de forma pontual, é destacado que nos últimos anos tem crescido a parcela de agricultores brasileiros que se dedicam à agricultura orgânica, ao cuidado com a natureza, pois esse tipo de agricultura não utiliza agrotóxico, proporcionando alimentos saudáveis mais aceitos no mercado.



A incoerência presente no tópico analisado do livro didático está em desqualificar a agricultura orgânica, taxando-a de tradicional e atrasada para depois dizer que esta tem boa aceitação no mercado e vem crescendo nos últimos anos. Mais adiante, a concentração de terras é citada por meio de manchetes encontradas em jornais brasileiros sobre reforma agrária, MST e confrontos; são apresentadas duas questões, uma que solicita aos alunos dissertarem sobre o que sabem a respeito dos temas tratados e, na segunda questão, é solicitado que os estudantes debatam a respeito do assunto com os colegas.

Para Carvalho (2011, p. 13), existe um discurso urbanizador nessas obras, em que os alunos são preparados para a modernidade, baseada na produção agropecuária eficiente, ou para a industrialização. Aqui, mais uma vez, notamos as evidências do favorecimento da modernização do campo no sentido de progresso, enquanto a agricultura dita tradicional não teria o mesmo retorno econômico. Em nenhum momento a violência contra a mulher camponesa é citada nem sua participação na produtividade no campo. Desse modo, Miguel Arroyo (1999, p. 19) nos lembra que “[...] a educação básica deve tratar o homem, a mulher, a criança e o jovem do campo como sujeitos de histórias e de lutas, como sujeitos de intervenção [...]”. Portanto, a escola deve retratar as lutas dos camponeses assim como os livros deveriam ressaltar as lutas, o protagonismo das mulheres e também os conflitos a que estão envolvidas.

Na coleção Teláris, o material em questão se compromete a abordar “a Geografia na perspectiva crítica e do socioconstrutivismo, e explicita uma opção pedagógica de levar o aluno a (re) construir os conceitos e não apenas recebê-los prontos” (TELÁRIS, 2012). Os conteúdos são distribuídos da seguinte maneira: o 6º ano abrange os aspectos físicos do planeta, hidrografia, relevo, lugar, paisagem, clima etc. O 7º ano estuda as transformações das

paisagens brasileiras, população e desigualdades, o rural e o urbano, e as divisões regionais do Brasil. No 8º ano, são estudados as paisagens e os lugares do mundo, formação e dinâmica natural e social das paisagens, meio ambiente, regionalização do espaço mundial, os mundos subdesenvolvidos e a América Latina e Anglo-saxônica. E, por último, a etapa do 9º ano compreende a globalização e as desigualdades, fluxos e redes, Europa, Rússia, África, Ásia, Oceania e regiões polares. Nesse sentido, o meio rural é retratado no capítulo 6 da coleção destinada ao 7º ano. Em destaque, aparecem duas imagens, um hotel-fazenda e uma usina de álcool, o que faz os alunos repensarem a definição de rural e urbano, porque há um hotel e uma fazenda no meio rural.

O custo da manutenção dos assentamentos é citado como um dos impedimentos para a ocorrência da reforma agrária no País. Alguns dos exemplos relatados são o alto custo do maquinário da produção, os interesses políticos, assim como os *lobbys* dos fazendeiros que pressionam os políticos para atingir seus interesses. Contudo, historicamente, os assentamentos são relacionados às pessoas de má índole, e o preconceito contra os sem-terra no Brasil é disseminado constantemente até mesmo nos livros didáticos. Os autores da citada coleção comentam acerca de pessoas aliadas ao movimento “que são moradores desempregados da cidade que não têm experiência nem vocação para serem camponeses e engrossam as filas para mobilizar a mídia e, consequentemente, garantir os benefícios do governo e de outras instituições ao MST”. Mesmo que isso ocorra, esse comentário reforça o preconceito existente, pois não é relacionado a algo positivo, desqualificando, então, o movimento.

Ainda, nesta obra não há menção à violência contra as mulheres nem a seu protagonismo, o espaço rural é representado numa visão urbanocêntrica. Perante a isso, Marques (2017, p. 50) comenta que a cultura urbana é predominante na mídia e nos



livros didáticos. O autor destaca a representação negativa dos povos do campo como “ignorantes, atrasados, indolentes e, diante da luta pela terra, são tidos como baderneiros e violentos”. Desse modo, é evidente o contexto urbano nos livros didáticos, uma vez que a história dos camponeses é desprezada e apresentada de maneira insignificante. As atividades envolvendo o MST se restringem a uma pesquisa geral da temática.

A coleção Expedição Geográfica, de autoria de Melhem Adas e Sergio Adas, em seu livro do 7º ano, faz referência aos aspectos físicos, sociais e territoriais do Brasil. Na unidade 3, *Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial*, são tratados os temas acerca da mudança da sociedade agrária para a urbano-industrial; nesse contexto, são apresentadas imagens de manifestações do MST bem como imagens contra o aumento das tarifas de transportes públicos. No box “Verifique a sua bagagem”, é solicitado que os alunos respondam a duas questões após a análise das imagens. A primeira, “O que você sabe sobre movimentos sociais no campo e nas cidades do Brasil?”. Já na segunda questão, os estudantes devem responder se “No Brasil, há mais pessoas morando em áreas urbanas ou áreas rurais?”

E no capítulo 12, intitulado “O espaço agrário e a questão da terra”, os temas a respeito do campo são expostos. O aumento da escolaridade entre as mulheres é contemplado. Cita que as mulheres estão superando o nível médio e superior de escolaridade, mas é destacado que isso não gera maiores salários para elas. No capítulo 11, novamente, é debatida a discriminação contra o trabalho da mulher e do negro. Em primeiro plano, encontra-se a foto da primeira mulher a se tornar diretora do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP). Comenta-se sobre o racismo e a diferença salarial entre mulheres e homens negros em relação às mulheres e homens brancos. A mulher negra não é mencionada diretamente,

assim como a trabalhadora rural também não; na parte superior da página há boxes de atividades com questões como: em qual atividade a participação da mulher é maior que a do homem? E, depois, no box “Seu contexto”, é questionado se os alunos conhecem casos de discriminação ao trabalho da mulher. Se sim, é solicitado aos estudantes que comentem. Esse estereótipo acerca das mulheres é corroborado por Campos e Rodrigues (2018), pois as autoras explanam que o preconceito é reforçado nos livros didáticos, e nos debates sociais não são enfocados o machismo e o sexismo predominantes nas obras didáticas. As editoras destacam o cenário em que estão inseridas, desconsiderando outras realidades brasileiras.

A mulher, quando retratada, está associada ao mercado de trabalho. Também não foram abordadas as diferentes mulheres que são protagonistas hoje na sociedade; o termo “mulheres” foi empregado de maneira homogênea, sem retratar as trabalhadoras rurais ou as mulheres negras. As informações acerca das mulheres foram abordadas por meio de números como meras informações, não houve um texto aprofundado sobre o papel feminino desempenhado na sociedade brasileira e que instigasse o debate efetivo em sala de aula.

Em todas as coleções, a mulher retratada nas imagens é branca, habitante da cidade e pertencente à região Sudeste do País. O foco para as mulheres das outras regiões não é realizado. Os conteúdos analisados em todas as coleções foram: agronegócio, concentração fundiária, MST — de maneira geral, o campo foi apresentado nesses aspectos. A respeito do agronegócio, a posição do Brasil como grande exportador de alimentos sempre foi mencionada: tabelas e gráficos confirmaram essa posição do País. Além disso, nos livros didáticos, o agronegócio é tido como um progresso para o País, os problemas decorrentes do uso e



consumo de produtos com agrotóxicos são pouco divulgados e, quando explanados, ocorre sem aprofundamento do assunto.

Em frente a esse cenário, cabe recorrer a Azambuja (2017), quando nos alerta para a urgência de mudar o paradigma atual em que o contexto urbano é focado nas aulas. Para o autor, os livros didáticos ainda estão voltados para o ensino tradicional de Geografia, recusando-se a abordar questões sociais importantes para a aquisição do conhecimento geográfico dos alunos. Azambuja (2017) nos fala, ainda, que devemos estar atentos às práticas metodológicas utilizadas em aula, porque precisamos aproximar os conhecimentos dos alunos aos conteúdos estudados, a fim de evitar o privilégio de apenas um contexto social nas aulas.

Resultados e Discussões

As coleções examinadas são diferentes umas das outras, porém apresentam semelhanças na omissão de temas importantes da sociedade. No Projeto Radix, em que a proposta inicial é aproximar os alunos da realidade do cotidiano, é trazida a análise de imagens num primeiro momento; esse recurso foi utilizado nas demais, ou seja, as imagens têm o objetivo de instigar os alunos e introduzi-los no tema, pois são chamados a analisar e debater seus posicionamentos, o que é positivo nas aulas de Geografia. No entanto, no decorrer do capítulo, os textos nesse projeto em questão são limitados, parecem mais informativos do que de fato um material didático, e os conteúdos são pincelados sem grandes discussões. Em contrapartida, a coleção Teláris é mais contundente, tem um aprofundamento dos conteúdos sobre a questão da reforma agrária, e o MST é mencionado em três páginas do livro, o que não ocorreu em nenhuma outra coleção. Porém, não menciona a participação feminina no campo nem temas relacionados à violência. Isso



demonstra o sexismo envolvido na produção de obras didáticas, como apontam Carvalho e Campos (2018).

Desse modo, o estudo articulado prova que não há neutralidade nos textos e imagens disponibilizados nos livros didáticos em circulação nas escolas brasileiras. E mesmo existindo critérios para que as coleções viabilizem as temáticas em torno das mulheres e da violência, ainda assim, não há discussões efetivas que problematizem a questão da mulher na sociedade contemporânea, tanto no mercado de trabalho quanto nas violências sofridas.

Os textos da coleção Teláris propõem, no início do livro, o trabalho com a Geografia crítica, trazem a relevância da agroecologia; porém, ao retratar o MST, a alusão a pessoas que se infiltram no movimento a fim de beneficiar os assentamentos com verbas coloca o movimento no julgamento da opinião pública. Logo, os alunos podem ter uma visão errônea dos assentados perante a essa afirmação do livro. É claro que o fato descrito ocorre e que existem pessoas mal-intencionadas em todos os lugares, mas a menção disso desqualifica o movimento, que é ligado a uma visão de preconceito e de que seja composto por pessoas desordeiras e que não querem trabalhar. Talvez a informação pudesse ser substituída por exemplos de assentamentos que prosperaram bem com o trabalho realizado pelos envolvidos.

Por fim, a coleção Expedição Geográfica é um convite a uma viagem ao conhecimento: o material didático é colorido, dinâmico; as imagens são de alta resolução; os boxes são cheios de atividades, dicas de filmes e bibliografias complementares.

Porém, o tema relacionado à violência contra as camponesas não foi tratado em nenhuma das coleções averiguadas. O que se percebe é a pouca atenção dada aos feminicídios ocorridos no campo, na luta pela terra, que atingem as camponesas. Informar os estudantes sobre essa questão é de suma importância, pois



muitas vezes a ideia que se tem é de que a violência contra a mulher ocorre apenas no espaço urbano, já que a mídia não menciona essa realidade. A questão geográfica e o afastamento das delegacias impedem, muitas vezes, que se realizem as denúncias contra os agressores, e as vítimas, por não terem independência financeira, acabam convivendo com os agressores sem o apoio da família ou do Estado. Assim sendo, esse cenário denuncia a omissão do poder público no campo.

Desse modo, as vítimas camponesas não têm acesso aos recursos necessários para se desvencilhar do sofrimento e das agressões, e a invisibilidade desse tema torna a situação ainda mais difícil, pois as violências, tanto doméstica como as resultantes dos confrontos ligados à terra no campo, são mascaradas pela sociedade e pelo Estado, que precisa debater as questões envolvendo a violência contra a mulher no campo e na cidade com urgência, ainda mais em um país como o Brasil, onde diariamente uma vida é interrompida por conta de feminicídios e a cada minuto oito mulheres sofrem uma agressão. São dados impactantes, por isso a discussão deve permear a escola e estar presente nas diversas disciplinas, e não se restringindo a apenas uma, pois a escola é um espaço onde os problemas sociais precisam ser problematizados e discutidos no cotidiano dos estudantes para que não sejam normalizados em nossa sociedade.

Considerações finais

A pesquisa evidencia um dado preocupante, visto que nos editais anteriores, nos quais a agenda de não violência contra a mulher era um dos requisitos para as obras serem aprovadas ou não, na prática as coleções já não apresentavam o contexto de violência vivido pelas mulheres nem o protagonismo das trabalhadoras rurais em um contexto predominantemente masculino. Sendo



assim, esses temas tendem a permanecer silenciados nas coleções de livros didáticos de Geografia em circulação nas escolas brasileiras, pois a agenda de não violência contra a mulher não é mais pré-requisito de avaliação nos editais publicados pelo PNLD.

O edital de 2014 preconizava a visibilidade da mulher, o combate à violência e à homofobia e a valorização da mulher até mesmo nos textos e ilustrações, mas, na prática, as obras demonstraram não atender a esses critérios realmente, pois priorizam as questões voltadas ao agronegócio, e a maioria dos textos envolve a exportação de alimento e abastecimento das cidades sem discutir outros temas como o protagonismo das mulheres do campo e sem mencionar a violência sofrida pelas camponesas.

O debate precisa ocorrer, a fim de dar luz à violência sofrida por nós, mulheres, para que esse contexto seja finalmente transformado e tenhamos nossos direitos preservados, assim como a lei seja realmente aplicada, inclusive no campo. Perante uma sociedade machista e misógina como a nossa, é essencial que os livros didáticos tragam em suas coleções esses debates, para ressaltar a importância da temática e conscientizar os estudantes e suas famílias sobre essa situação tão aterradora. O próprio PNLD vem mascarando a violência contra a mulher em seus editais, o que permite a circulação de obras didáticas em que o papel da mulher é tratado de maneira secundária e onde retratam apenas um perfil relacionado às mulheres em uma determinada região do País, sem expandir a questão para a diversidade feminina encontrada no Brasil, que engloba as mulheres negras, indígenas e camponesas.

Homogeneizar a figura feminina não contribui para uma mudança de paradigma, e sim reforça estereótipos que precisam ser superados. Não debater a violência também é uma maneira de inviabilizar o protagonismo feminino, por isso a importância de falar sobre o enfrentamento da violência contra as mulheres nos livros didáticos.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo, n. 2.

ALMEIDA, J. C. de. **O protagonismo do homem e da mulher do campo: análise dos livros didáticos de geografia nos anos finais do ensino fundamental**. 2019.72 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Geografia), Curso de Licenciatura em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. O livro didático e o ensino de geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Lei Maria da Penha. **Lei nº 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Programas do Livro. Editais. **Edital do PNLD 2014**. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2014_edital_pnld_-_consolidado_ens_fund.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Programas do Livro. Editais. **Edital PNLD 2020**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Programas do Livro. Editais. **Edital PNLD 2021**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023>. Acesso em: jun. 2022.

BUENO, S.; PIMENTEL, A.; LAGRECA, A. A cada minuto, oito mulheres agredidas: pesquisa inédita mostra que, na pandemia, uma em cada quatro brasileiras sofreu algum tipo de violência. **Piauí**, jun. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/cada-minuto-oito-mulheres-agredidas/>. Acesso em: abr. 2022.

CARVALHO, R. Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. Piracicaba, 2011.

COPATTI, C. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée – Revista de Geografia da UEG**, 2018. p. 74-93.

COPATTI, C; CALLAI, H. O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o uso do livro didático. **Contexto & Educação**, ano 33, n. 33, maio/ago, 2018, p. 222-247.

DATAFOLHA. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil.** 3. ed. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

GEHLEN, M. E; CHERFEM, C. O. Violência Doméstica no Campo: inexistente ou invisível?. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 18, p. 01-21, jan./dez. 2021.

MARQUES, Luiz Otávio Costa. Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 55, dez. 2017, p. 46-63.

MEIMES, F. T. **A representação das mulheres nos livros didáticos: uma análise de gênero.** Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de História. Delmiro Gouveia, 2018.

MIOR, Y. Após 15 anos da Lei Maria da Penha, Brasil é o 5º país que mais mata mulheres: Em 2020, foram registradas 105.671 denúncias de violência contra a mulher nos canais Ligue 180 e Disque 100; sem a lei, os números seriam piores. **ND Rádio.** Disponível em: <https://ndmais.com.br/direitos/apos-15-anos-da-lei-maria-da-penha-brasil-e-o-5-pais-que-mais-mata-mulheres/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MOURA, N. Da educação do campo ao PNLD/CAMPO: Do anúncio educacional à denúncia social. **Fronteiras: Revista Catarinense de História. Dossiê Gênero, Democracia e Direitos Humanos**, n. 33, 2019.

NETO, L. PNLD 2023 deixa de exigir itens de observância a princípios éticos e democráticos. **Publish News**, 12/02/2021. Disponível em:

<https://www.publishnews.com.br/materias/2021/02/12/pnld-2023-deixa-de-exigir-itens-de-observancia-a-principios-eticos-e-democraticos>. Acesso em: 12 mar. 2022.



OLIVEIRA, E.; SUZUKI, S. Edital de livros escolares retira menção específica à violência contra a mulher e exclui palavra ‘democráticos’ dos princípios éticos. **G1**, Educação. 17/02/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/17/edital-de-livros-escolares-retira-mencao-especifica-a-violencia-contra-a-mulher-e-exclui-palavra-democraticos-dos-principios-eticos.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RAMOS, S; *et al.* **Elas vivem**: dados da violência contra mulheres. Rio de Janeiro: CESeC, 2022. Disponível em: http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/03/EMBARGO-ATE-5AM-1003_REDE-DE-OBS-elas-vivem_-2.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

SALES, C. de M. V. Mulheres rurais: tecendo novas relações e reconhecendo direitos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 240, maio-ago./2007. p. 437 – 443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n2/a10v15n2>. Acesso em: 12 maio 2022.

SENADO FEDERAL. **Pesquisa DataSenado**: Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Novembro/2021. Instituto DataSenado. Secretaria de Transparência. Nov. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2021/12/09/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher_relatorio-final.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

TONINI, I. M. **Identidades Capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

E O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA, COMO ESTÁ?

Provocações Queer na educação geográfica

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA
IVAINÉ MARIA TONINI



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Diante da profusão de temas que permeiam a produção de conhecimento na atualidade, certamente a estratégia por parte de qualquer campo de saber para tratar das questões que despontam nas suas fronteiras epistêmicas não pode ser de abster-se ou de pretender se mostrar “neutro” frente a lutas políticas, tendo em vista que a própria produção de conhecimento sempre existe sob um contexto formativo interessado politicamente e atrelada aos desdobramentos de uma cosmovisão, que também tem impactos nas relações de poder.

Desse modo, é preciso que não apenas os engendramentos teóricos de uma forma de conhecimento estejam explícitos ao firmarmos um rebento intelectual, mas também as condições de existência para tal rebento vir à tona, seu contexto histórico, geográfico, material, e também subjetivo. É a partir desse conjunto que lidamos com as repercussões (teóricas e práticas) que agem socialmente, dentro de um prisma que não escapa de orientações políticas, ideológicas, discursivas etc.

No que diz respeito aos assuntos sobre gênero e sexualidades, a visão de mundo dominante, reforçada na Modernidade, levou-nos, pelo menos até a segunda metade do século XX, a um contexto intelectual que produzia a defesa de um viés patológico sobre as identidades diferentes do padrão heteronormativo e patriarcal. Esse padrão foi construído culturalmente, arquitetado minuciosamente por dispositivos de poder, ao longo do tempo, para fabricar uma imagem sexista pretensamente estável, justificada e eficiente, a estruturar a sociedade.

Hoje, como resultado desses engendramentos progressos, percebemos como reflexos (que também são mecanismos de retroalimentação) os assassinatos de mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIAP+, as legislações coercitivas ou punitivas sobre tais grupos de pessoas, em dezenas de países, além das inúmeras violências, desigualdades e discriminações cotidianas, às quais esses indivíduos estão constantemente submetidos (em casa, na escola, no trabalho, enfim, nas instituições coletivas), reverberando também impactos em suas saúdes física e mental.

A estrutura sociocultural orquestrada e então alicerçada em escrituras sagradas, legislações discriminatórias e em uma leitura de mundo baseada em discursos religiosos moralizantes, e mesmo quando pretensamente científicos, ainda prematuros e vexatórios, encontrou lugar e reiteração, portanto, na cultura, na arte, na educação, na mídia, em um mundo que levou séculos até esculpir novas portas e possibilidades (em alguns países) de outras identidades sobreviverem.

Por esses motivos, hoje, em face da reação hipócrita de movimentos fundamentalistas e conservadores diante dessas pequenas aberturas, acompanhar as lutas sociais acerca do gênero e das sexualidades, e mais especificamente a relação dessas demandas com o discurso dos docentes e os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia, é um serviço temerário, mas

necessário. Principalmente para se pensar a parcela de responsabilidade ou ao menos influência da Geografia sobre as engrenagens estruturais que regem a sociedade no mundo atual.

Assim, este texto parte da Tese de Doutorado¹ *Geografias Queer e Currículo: Por uma Educação Geográfica fora do armário!* (MOREIRA, 2021), no intuito de trazer uma reflexão mais propositiva pedagogicamente, para além do campo da abstração e repercussão teórica. Tendo sido deflagrado em tal Tese o quanto os cursos de formação de professores, em geral, ainda encontram dificuldades para tratar dessas temáticas e de situações decorrentes dessa dificuldade, ainda que não deva ser lido de maneira prescritiva, este texto espera colaborar com uma visão de Geografia mais plural, democrática, que se pretende socialmente mobilizadora e emancipatória, de fato.

Este texto é propositivo, no sentido de reafirmar alguns argumentos defendidos na Tese, como o de reforçar o quanto a interlocução entre os campos teóricos dos Estudos Culturais e de Gênero, em conexão com as Geografias Feministas e *Queer*, pode resultar em um profícuo caminho para outra Educação Geográfica. Ou seja, um ensino de Geografia não apenas mais atento às diferenças e acolhedor, mas que enxergue a problematização do Gênero e da Sexualidade como categorias de problematização espacial, diante de sua inerente geograficidade.

Para isso, é preciso ter em mente que, após a formação dos cursos de Geografia no Brasil, principalmente sob a influência da escola francesa, a configuração de uma pedagogia crítica na Educação Geográfica a partir da segunda metade do século XX, são notadas injustiças sociais, desigualdades e uma diversidade nos estudantes, o que exige, por parte do docente, um cuidado maior para se dedicar às imbricações relativas ao ensino. Ainda

1 Orientação da Profa Dra. Ivaine Maria Tonini.

no final de século XX, os movimentos sociais trouxeram a necessidade de sistematização de teorias acerca de processos de subjetivação e de atuação do poder imbricada nas relações interpessoais, inclusive no campo da Educação.

É essa atenção que buscamos aqui, e sinalizamos o posicionamento que as teorias pós-críticas do currículo colocam para isso, como lembra Tomaz Tadeu da Silva:

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam em perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (2005, p. 16).

É também a partir desses estranhamentos que os Estudos Culturais, e hoje a Teoria *Queer*, apresentam-se como caminhos para uma melhor compreensão da produção dos sujeitos e das diferenças, especialmente para pensarmos outra educação, outra pedagogia, como ressalta Guacira Lopes Louro:

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos “diferentes”, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e desmantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. (2001, p. 551 e 552).



Podemos pensar nessas proposições, assim, como lentes de uma luneta daquilo que miramos. Alguns caminhos estão longe de serem alcançados, pelas disputas (discursivas, políticas) ou mesmo pela própria máquina burocrática da educação de massas que trava engrenagens de um Estado que por vezes preocupa-se em atender às demandas neoliberais em detrimento da educação plena do sujeito.

É também verdade que talvez ainda não estejamos, no Brasil, nem mesmo no patamar de um currículo efetivamente crítico, quando pensamos as distâncias entre teoria e prática em uma rede de ensino de um país com proporções continentais e diversas mazelas, mas isso não quer dizer que não possamos almejar e lutar, ou apontar direções e caminhar.

Portanto, é preciso problematizar e resistir. A cultura, quando elitista, é higienista e domesticadora, assim como a escola e a universidade, enquanto instituições, também agem na biopolítica de uma sociedade disciplinar, espaço de manutenção da norma (FOUCAULT, 2013), e terminam por se tornar parte de problemas como o machismo e a heteronormatividade estruturais (MISKOLCI, 2012).

Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que, dessa forma, isso se transforma em um trauma, e tudo é pior para quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que – mesmo não sendo xingado – descobre que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso. É assim que as normas se fazem valer.

(...) Na vida social, mas, sobretudo na escola, aprendemos as formas coletivamente esperadas de ser por meio da perseguição às maneiras de agir e ser rejeitadas socialmente. Na esfera do



desejo e da sexualidade, a ameaça constante de retaliações e violências nos induz a adotar comportamentos heterossexuais. Por isso, o que a mídia chama de homofobia atinge mais visivelmente quem é xingado, humilhado ou sofre violência física, mas também constitui um fenômeno que envolve a todos: a vítima, o algoz e as testemunhas. Em um episódio de violência, há aquele que é atacado injustamente, o que ataca fazendo valer uma norma social e quem testemunha a cena. Frequentemente, quem assiste não consegue agir e tende a ver na violência um alerta para aceitar a norma, caso não queira se tornar a próxima vítima. (MISKOLCI, 2012, p. 33-35).

Desse modo, não é possível uma dissociação entre educação, cultura e construção de gênero e das sexualidades na sociedade. Se, por um lado, alguns condicionantes biológicos são dados naturalmente ao sexo, por outro lado, todos os demais atributos estão diretamente ligados à cultura de cada contexto no espaço e no tempo, e, com isso, às maneiras de viver e expressar o gênero e a sexualidade. No âmbito social, esses últimos estão, afinal, sob irremediável influência cultural.

Assim, vê-se a pertinência dos Estudos Culturais para nossa pesquisa, uma vez que, ao entender a cultura como arena de luta em torno da significação social, posiciona-a como

um campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo

cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. (SILVA, 2005, p. 133-134).

Retomando, então, a defesa de uma pedagogia cultural (não apenas acolhedora, mas sensível também culturalmente) e, quiçá, uma pedagogia *queer*, retornamos aqui com Foucault, Louro e Miskolci (entre outros), para uma melhor compreensão dessas articulações e arranjos sociais, políticos e culturais, de produção das subjetividades e diferenças, principalmente no que concerne às temáticas de gênero e sexualidade na educação, pois:

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. Analistas contemporâneos da cultura chamam a atenção para a ocorrência de uma “revolução cultural” ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

A exemplo disso, na obra *A História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault realiza um esforço de reflexão sobre o poder relativo à sexualidade, segundo ele, não tanto para dirigir-se a uma teoria desse, mas às possibilidades de análise que esse oferece, ou seja, realizar uma análise sobre os processos formativos que levam



à produção de um determinado saber e poder sobre o sexo, ainda que não no sentido repressivo (FOUCAULT, 1993).

Embora não tenha colocado tal reflexão com o intuito de teorizar em si a categoria de poder diretamente para o conceito de Gênero, é perceptível o quanto é contributivo esse livro para uma teoria sobre o cerne desse conceito, na medida em que observamos durante a leitura o direcionamento discursivo que Foucault realiza para explicar o poder. Não somente em seus efeitos e suas “formas terminais” (Estados, leis, unidades globais de dominação...), mas enquanto um campo de correlações de forças, que age de forma a unificarem-se, quando se apoiam, ou reforçam, ou o contrário, quando, diante de contradições, se dispersam ou disputam.

Nesse sentido, pensando que o poder está em tudo, soa até mesmo como redundância o uso da expressão “relações de poder”, tendo em vista que o uso da própria palavra “relação”, em si, já pressupõe a dialógica entre partes distintas, que ora pode se dar de forma harmônica e unificadora, ora pode se dar em desigualdade, no acionamento e tensionamento de diferentes dispositivos, pois “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1993. p. 89).

Dessa maneira, como o próprio filósofo sempre buscou apontar, o poder pode ser exercido a partir de diversos pontos e relações desiguais, e essas relações possuem o sentido de auto-produção de poder, intrínseco a elas mesmas, podendo apresentar-se em seus efeitos e formas mais capilares (relações de gênero, sexuais, econômicas etc.).

O autor ainda sinaliza que o poder não é algo dado, mas construído de forma objetiva e direcionada. Ainda que possa não ocorrer conscientemente por decisão de um indivíduo, o estabelecimento de um poder não é simplesmente algo que venha de



cima, apesar de esse ser o caso de seus efeitos (instituições, aparelhos de controle/dominação etc.). Não há exercício de poder ou dominação que aconteça sem resistência (FOUCAULT, 1995), e é nesse jogo de negociações entre brechas, permissividades, suportes ou resistências e afrontamentos que a dominação se (trans)forma e/ou se estabelece.

Em relação ao exercício do poder sobre o sexo e os discursos produzidos a partir dele, Foucault alerta que não podemos calcar uma divisão simples entre discursos dos dominantes e dos dominados, tendo em vista que os mesmos discursos podem ser utilizados simultaneamente por interesses distintos nesse jogo de negociações de/pelo poder. Indubitavelmente, os discursos – e os silêncios – produzem e carregam poder, mas eles são também aparelhos táticos, variáveis e cambiantes, operando como estratégias que podem servir tanto para reforçar um poder quanto para miná-lo.

Ora, o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico” permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de “perversidade”, mas, também, possibilitou a constituição de um “discurso de reação”: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico. (FOUCAULT, 1993, p. 96).

Assim sendo, conforme o próprio autor indica-nos, tão importante quanto entender as derivações teóricas ou ideológicas dos discursos sobre o sexo, é questionarmos, antes de sua serventia, quais são os arranjos táticos estabelecidos por eles diante das relações de poder, quais estratégias utilizadas diante desse campo



de correlação de forças, na busca de seu efeito de dominação e, quiçá, instituição de uma norma.

Nesse mesmo sentido, indo além de uma pedagogia crítica, que notava a diversidade como parcelas da população que precisavam ser incluídas, atendidas, a abertura para uma pedagogia *queer*, associada a reflexões a partir dos Estudos Culturais, visaria à compreensão das subjetividades e ao entendimento de que as diferenças não precisam ser toleradas e assistidas quase que como uma obra de caridade “amorosa e pacífica”, um símbolo de generosidade dos grupos supostamente representantes da norma, mas a própria diferença pode se tornar o centro do debate. Miskolci (2021) auxilia nesse entendimento ao comentar:

A perspectiva das diferenças é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos, em vez de um atributo ou a identidade de um Outro incensuravelmente distinto de nós mesmos. Quando falamos de “Outros” sociais, pensamos que a diferença é algo que não existe em nós, mas ela existe, apenas foi normalizada, apagada ou ignorada. Infelizmente, aprendemos a nos ver como seres mais respeitáveis socialmente quanto mais negamos nossas divergências e idiossincrasias. Só que elas existem e se manifestam cotidianamente, muitas vezes na forma de frustração de algum anseio que permanece inarticulado, expresso apenas como tristeza ou um sentimento repentino de solidão.

Daí a perspectiva não normativa de educação mostrar que a experiência da abjeção não diz respeito apenas a quem foi qualificado de anormal, estranho, mas constituiu quem nós somos e muito frequentemente o que a sociedade nos fez crer que é o que há de pior em nós. (2012, p. 53).

Para uma educação *queer*, efetivamente atenta, sobretudo às diferenças, essa reflexão se torna crucial, na medida em que

percebemos que a ciência, a pesquisa e o ensino no Brasil sofrem com os perigos do nosso tempo e suas articulações político-econômicas que pretendem revogar direitos alcançados por parte de grupos intitulados como minorias, até então negligenciados, com tímidos avanços progressistas. Sobre isso, Silva (2005) corrobora:

A teoria *queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. (...) O homossexual é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (SILVA, 2005, p. 107).

Diante de tais riscos e do atual cenário político e educacional brasileiro, o simples ato de falar sobre essas temáticas de gênero e sexualidade tem se tornado um ato de poder, de luta e de combate aos silenciamentos e às injustiças, tendo em vista a onda conservadora e reacionária que se tem formado no País, a qual, através de manifestações ou negligências, interdições, censuras e cerceamentos, tendo movimentos sociais (trabalhistas, étnicos, feministas e de LGBTQs...) como alvos, visa à supressão da visibilidade e representatividade desses mesmos perante a sociedade civil.

Tomamos emprestado neste momento o conceito de *Parresia*, trabalhado por Michel Foucault (2011) em um curso chamado *A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II*, ministrado por ele no Collège de France entre os anos de 1983 e 1984, ao se referir a esta prática de “dizer a verdade, acima de tudo”, mesmo que para isso seja necessário arriscar, em última instância, a própria vida.

A *parresia*, vocês se lembram, é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo: *pân rema*, *Parresiázesthai* é dizer tudo. O *parresíastês* é



aquele que diz tudo. Assim, a título de exemplo, no discurso de Demóstenes, *Sobre a embaixada*, Demóstenes diz: é preciso falar com *parresia*, sem recuar diante de nada, sem esconder nada. Do mesmo modo, na *Primeira filípica*, ele retoma exatamente o mesmo termo e diz: vou expor meu pensamento sem nada dissimular. O parresiasta é aquele que diz tudo (p. 10).

A parresia, enquanto prática, remete à autenticidade, pois esta é, sem dúvida, uma qualidade irremediável para se estabelecer a parresia. É imprescindível, por exemplo, que um professor preocupado e atento às demandas de todo processo de ensino-aprendizagem, de fato, seja autêntico no exercício de sua profissão. Todo parresiasta é também autêntico, porém é preciso ir além.

Conforme coloca Foucault ao ministrar o curso, o professor por si só não é um parresiasta. Quando limitado estritamente ao exercício da profissão, ainda que com primazia, ele obedece a um regime de verdade, científico, acadêmico, pedagógico, onde atua por meio de um saber técnico, não dizendo a verdade por si mesmo, mas a verdade de seu campo do saber.

Foucault (2011) adverte também que a parresia não deve ser vista como o precipitado ato de falar tudo desmedidamente, “da boca para fora”. Quem quer que seja o parresiasta, por parte dele, é preciso haver comprometimento, compromisso com a verdade, mas também com as consequências trazidas pelo “franco falar” sobre sua verdade. É, portanto, não apenas um comprometimento para instruir, praticar, professar ou profetizar, mas, sobretudo, um compromisso político, em que pesem as reverberações que esta verdade pode acarretar diante das relações de poder e dos perigos de seu tempo. Foucault (2012) continua a nos auxiliar ao dizer:

Em suma, para que haja parresia, é preciso que, no ato de verdade, haja: primeiro, manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse; [segundo],

questionamento do vínculo entre os dois interlocutores (o que diz a verdade e aquele a quem essa verdade é endereçada). De onde essa nova característica da *parresia*; ela implica uma certa forma de coragem, coragem cuja forma mínima consiste em que o parresiasta se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro que tornou possível precisamente seu discurso. De certo modo, o parresiasta sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de possibilidade do seu discurso. Isso pode ser visto claramente, por exemplo, na parresia-condução de consciência, em que só pode haver condução de consciência se há amizade, e em que o uso da verdade, nessa condução de consciência, corre precisamente o risco de questionar e romper a relação de amizade que, no entanto, tornou possível esse discurso de verdade. Mas essa coragem também pode adquirir, em certo número de casos, uma forma máxima quando, para dizer a verdade, não apenas será necessário aceitar questionar a relação pessoal, amistosa, que se pode ter com aquele [com quem] se fala, mas pode acontecer até que seja necessário arriscar a própria vida (p. 11 e 12).

Relacionando essa ideia à produção de conhecimento na Geografia, falar o que “não deveria ser dito”, ao abordar questões de sexualidade na pós-graduação, por exemplo, poderia e ainda pode representar o isolamento diante de seus pares e até mesmo uma desvantagem nas condições necessárias para a produção de conhecimento.

Em tempos de expansão da estrutura de pós-graduação brasileira e de implantação de mecanismos cada vez mais rigorosos para medir a produtividade científica, destoar das concepções hegemônicas que dominam as instituições científicas é uma opção de risco. Esse fator é certamente um importante elemento de inibição para a expansão da abordagem das sexualidades, considerado um tema marginal no Brasil. (SILVA, 2015, p. 248).



No entanto, apesar de um comprometimento profundo oferecer riscos, como alerta Foucault, na parresia, é preciso ter coragem, e coragem não apenas para quem comunica algo que pode ser considerado arriscado, mas coragem também de quem ouve, de quem recebe esta verdade e a partir de então está irremediavelmente colocado em uma situação de tomada de decisão.

Voltando isso para a sala de aula e para docentes, Miskolci expõe a dificuldade de profissionais da educação de comunicarem tais questões sobre identidades e diferenças, até então interditas, mas expõe igualmente a necessidade de que isso se faça presente ao comentar:

É compreensível que educadoras e educadores se vejam diante de uma demanda assustadora. Afinal, por que lhes cabe trazer a experiência desse Outro para o centro da sala? A resposta é tão simples quanto difícil: porque o medo e a vergonha do Outro também têm eco neles. Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar. Há um vínculo moral com a alteridade do qual não se pode fugir, por piores que sejam as consequências para nós mesmos. Às vezes, salvar alguém se impõe ao nosso próprio direito de autopreservação. Se as sensibilidades mudaram e formas ocultas de violência hoje são visíveis e têm até nome é porque novas responsabilidades se instalam em nossos corações. (2012, p. 66).

Desse modo, a formação integral do estudante, para a vida e a cidadania também, não se trata apenas de humanizar o tratamento em relação a ele e à gestão da aula, mas, sobretudo, de contribuir para o seu próprio reconhecimento enquanto pessoa e sujeito, participe de um coletivo de relações, que é a sociedade.

Prestar atenção às diferenças e ao caráter atitudinal dos conteúdos que se pretende ensinar, ao invés de focar apenas nos



caracteres conceituais, procedimentais, técnicos ou factuais, é imprescindível para pensar uma educação efetivamente atenta às diferenças e à produção de subjetividades.

No entanto, no caso da Geografia, como mencionado, tanto como campo de saber quanto como componente curricular, em geral ainda há pouca preocupação com a produção de masculinidades e feminilidades em relação aos sujeitos e suas repercussões na produção do espaço (MOREIRA, 2021).

Esse tipo de omissão ocorre mesmo já se sabendo da existência de uma heteronormatividade que se configura a partir de diferentes agentes que atuam para sua constituição em diferentes espaços (MOREIRA, 2016). Nesses, os discursos e práticas, de ordem teológica, jurídica e médica, de caráter conservador e/ou reacionário, associam-se à biopolítica referenciada por Foucault, a partir das instituições estatais e/ou religiosas. Instituições estas são também escolas e universidades, onde os significados sobre as identidades são também produzidos. Silva (2005, p. 106) é pontual ao comentar:

(...) a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significado. Não existe significado sem poder.

Esta “territorialidade heteronormativa” ainda pode produzir, em contrapartida, territorialidades clandestinas, quando corpos, discursos e práticas precisam se esgueirar entre brechas e vielas, textos e currículos, em diferentes espaços, como forma de resistência, na maior parte das vezes, de maneira invisibilizada e marginal. Sobre isso, Caetano (2013, p. 68) comenta:



Os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que, produzidas nas sociedades, atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades, permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais.

(..) estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural.

Agora, cabem as perguntas: Em relação à formação dos professores de Geografia, essas temáticas mobilizarão uma territorialidade clandestina ou legitimada? Quais os riscos, perigos ou benefícios que essas duas formas podem oferecer? Outro currículo é possível?

Sabemos que as respostas para essas perguntas não são fáceis, ao observar que atualmente o currículo ainda nos remete a uma formação para a vida cotidiana com desdobramentos voltados para uma sociabilidade economicista e heteronormativa. Mas também temos encontrado propostas que têm nos ajudado a enxergar caminhos.

Uma dessas propostas é o que podemos chamar aqui de currículo *queer*, um currículo que, para muito além de utilizar referências que problematizem questões de Gênero e Sexualidades, preocupa-se em fraturar sua própria cristalização dos conteúdos geográficos. Ou seja, necessariamente, é um currículo que precisa de dinamicidade e revisão constante, em sua forma e substância, frente às demandas e movimentos sociais e frente à própria dinamicidade e fluidez do mundo contemporâneo.

Objetivamente, mesmo considerando normativas institucionais e estando em consonância com instâncias superiores, esse

tipo de currículo precisaria apresentar minimamente alguns pontos em sua construção, tais como: a provisoriedade, a gestão democrática, a interdisciplinaridade e a pluralidade enquanto princípios; a interlocução entre diferentes modalidades de ensino; a diferença enquanto centro de problematização; e a análise da contextualidade e regionalidade enquanto balizas do processo de formação do currículo.

A provisoriedade, aqui colocada enquanto princípio, possui um sentido duplo. Em primeiro lugar, quanto à averiguação da necessidade de sua renovação/atualização. Ainda que qualquer currículo remeta a uma cristalização de conteúdos, é preciso que haja uma análise periódica mais frequente sobre a relação entre demandas sociais, educacionais e o mercado de trabalho.

Em outro sentido, temos ainda a provisoriedade aplicada enquanto um espaço destinado ao “momentâneo”, prevendo cargas horárias reservadas para o surgimento de demandas locais mais específicas e surgidas de maneira mais espontânea (projetos, disciplinas, atividades não previstas anteriormente).

No que diz respeito à gestão democrática, seria preciso que, além de professores e gestores, mais estudantes e movimentos sociais fossem, de fato, mais ouvidos, enquanto uma condição para o planejamento e confecção do currículo, que comumente promete perfis de profissionais egressos aptos para atuar habilmente, tanto perante o mercado de trabalho quanto perante a sociedade.

Já o princípio da interdisciplinaridade e da pluralidade também precisa ser entendido em seus aspectos amplos. Não é raro percebermos cursos de formação ou pós-graduação que são lidos como mais voltados à tradição em uma área específica (ambiental, agrária, urbana etc.) consagrando laboratórios e pesquisas mais restritas em um campo do saber.



A problemática não está na ênfase por um ou outro caminho de pesquisa em si (pois o movimento de especialização é algo esperado do próprio processo de pesquisar), porém a especialização, quando não mediada/controlada curricularmente com vistas para uma formação mais integral, resulta em carências percebidas mais tarde na atuação da vida profissional. Nesse sentido, a pluralidade precisa ser vista não somente como de disciplinas, conteúdos, metodologias, abordagens etc., mas associada também a uma pluralidade de práticas e concepções pedagógicas, assim como pluralidade de perfis profissionais e de identidades.

Da mesma forma, essa pluralidade não pode estar desassociada da interdisciplinaridade. Isso porque se a pluralidade estiver presente no currículo apenas em seu sentido quantitativo, irá gerar uma diversidade de caráter “estético”, como opções em uma prateleira com elementos que não “conversam entre si”, em que se podem fazer escolhas do que levar consigo ou deixar de lado.

Por isso, a pluralidade necessariamente deve estar acompanhada, enquanto princípio, pela interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade, nesse caso, remete à interação possível entre diferentes áreas, conteúdos, professores, grupos/núcleos etc., e possibilita um diálogo profícuo, um nível intrínseco de integração, que contribui para a compreensão de fenômenos socioambientais complexos e resolução de problemas reais no mundo. Ou seja, enquanto a pluralidade está centrada na diversidade (teórica, conceitual, metodológica, procedimental, atitudinal, identitária...), a interdisciplinaridade está voltada para a mobilização e a interação entre partes distintas.

Ainda tendo em mente a ideia de diversidade, outros dois pontos mencionados que devemos considerar é a interlocução entre diferentes modalidades de ensino e a diferença enquanto centro para problematização. Primeiramente porque, majoritariamente, é a partir do currículo dos cursos de licenciatura que

a formação docente se dá, mas é no chão da escola que as teorias e práticas se materializam, quando pensamos que a imensa maioria dos professores atua no ensino básico.

Desse modo, os laços entre Universidade e Escola precisam ser ainda mais estreitados e principalmente horizontalizados, com a permeabilidade de um movimento que parta também da Escola para a Universidade, e não apenas o contrário. Estabelecem-se, assim, parcerias, formações e compartilhamentos mútuos e conjuntos em via de mão dupla. Isso tudo ainda levaria em conta trazer a diferença para o centro do debate dos conteúdos e disciplinas, sem necessariamente abandonar aqueles já consagrados. Ou seja, não se trata de discorrer apenas sobre questões de gênero e sexualidades ou deixar por completo de abordar temas tradicionais da Geografia. Assim, as migrações/colonizações europeias e suas expressões culturais de descendência, a natalidade e a família heterossexual diante das teorias demográficas, a importância do campo e da produção agrária, por exemplo, certamente não deixariam de ter espaço no currículo.

No entanto, é preciso que outros lugares, sujeitos, olhares e vozes tenham vez. E para que isso se efetive, é necessário que essas diferenças estejam não mais à margem, mas sim no centro da problematização de conteúdos, apresentando novos ângulos para se observar antigos e novos fenômenos.

Esse é um movimento que está no cerne do pensamento *queer*: a diferença enquanto mobilizadora de outros saberes e outra cosmovisão. Em um mundo e currículo que muitas vezes contemplam, valorizam e reproduzem o padrão instituído, esse rompimento se torna imprescindível. Assim, tanto Universidade quanto Escola podem ser vistas apenas enquanto mantenedoras das normas sociais ou trazidas enquanto pontos de inflexão, de mudança, de inversão ou desvio nas curvas estabelecidas.



Na verdade, todos esses pontos elencados até aqui já se encontram permeando o pensamento pedagógico contemporâneo. Podem parecer, por vezes, até mesmo muito óbvios e são certamente importantes para a construção de um currículo que se pretenda diferente do que ainda temos reproduzido em boa parte dos processos formativos, mas são pontos que implicam muito trabalho e desafios, por isso nenhum deles se torna possível de se alcançar sem a análise de contextualidade e regionalidade, apontada por último.

Tal análise contextual e regional se trata não apenas da contemplação das demandas, das características regionais e da valorização do contexto local nos conteúdos e disciplinas, mas também da averiguação das condições socioeconômicas para implementação dos demais pontos elencados, pensando na realidade material e vivida dos sujeitos, para que não se fique somente no sonho da utopia desejável, ideal e irreal, a miragem no horizonte.

Por exemplo, a pluralidade, a interdisciplinaridade e a interlocução com outras modalidades de ensino encontram barreiras tanto institucionais quanto laborais para sua implementação, já que dependem de editais (concursos), recursos, carga horária para implantação de planejamentos e trabalhos conjuntos, além de acordos entre seus órgãos deliberativos. Obviamente, um movimento curricular pode tensionar instituições, porém se estas não acompanharem tal movimento em sentido amplo (com condições físicas, espaciais, econômicas, pedagógicas, políticas etc.), a construção de um outro currículo não se efetiva.

Por esses motivos, tal processo analítico sobre contextualidade e regionalidade é de suma importância, pois sem ele o currículo se torna apenas mais uma ferramenta prescritiva sob o jugo teórico-acadêmico, de caráter “cosmético”, um produto elitista e infértil, deixando de fazer sentido para a comunidade



envolvida e sendo impraticável na sua manutenção, diante das demandas de vida dos trabalhadores e estudantes.

Como mencionado, somente havendo (ou buscando) tais condições materiais, essa seria uma alternativa a romper com a lógica neoliberal e com o currículo habitual, pensada para transgredir as normas que foram reforçadas a partir da Modernidade e que em parte nos ofertaram o mundo em que vivemos hoje. E, para ao menos iniciarmos um movimento nesse sentido, precisamos olhar de frente para os problemas sociais e ambientais que “adquirimos” com os caminhos que trilhamos até aqui enquanto sociedade.

Essa alternativa tem sim interesses, e não estão por trás, escondidos. São explícitos ao representarem, ao menos em parte, uma afronta à reprodução do currículo convencional. Mas não se trata de um ataque odioso, infundado ou gratuito. Trata-se, como esperamos ter demonstrado aqui, de buscas por caminhos outros, que amenizem as carências expostas. E para fazer isso, como já dito, é preciso fazer um movimento das margens para o centro, a partir dos debates até então periféricos.

Mesmo que a preocupação aqui não seja de conferir um *status* de verdade ou de ditar um pensamento como requisito prescrito de maneira fechada para outra forma de currículo, desconfiamos que uma proposta, uma fresta, uma porta a ser adentrada seria a de um currículo *Queer*. Atento às diferenças e às margens, contestador das normas e de si mesmo, constantemente revisto.

Em sua radicalização última, um pensamento *Queer* para o currículo não faria apenas uma contestação da heteronormatividade em seu aspecto mais restrito, mas também a contestação da produção dos conhecimentos que moldam o sujeito moderno e sua racionalidade em seus aspectos colonialistas. Desse modo, um currículo com pensamento *Queer* na Geografia pode ir muito além do questionamento apenas da normalização da



heteronormatividade e da reprodução da heterossexualidade compulsória nas relações espaciais, em suas construções históricas e socioculturais. Poderia propor uma complexificação, provisória, situada e estratégica, no sentido de relacionar de forma mais evidente o espaço, a sexualidade e o gênero com outras categorias, como classe, raça, nacionalidade, cultura, religião etc., por exemplo, superando a ideia mais superficial de diversidade multicultural, não com o olhar simplesmente voltado para as diferenças, mas direcionado a partir delas. Como aponta Silva:

Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o Outro é “visitado” de uma “perspectiva do turista”, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas datas comemorativas: o dia do Índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ele reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, 2005, p. 130).

Para exemplificar isso, usamos aqui a heteronormatividade, que se configura como um exercício de poder, a partir das normas de gênero e sexualidade, mas não de forma absoluta e nem uniforme. Pensando no que Foucault elabora sobre a ideia de poder, dizemos que esse mesmo pode fluir entre meandros variados e em múltiplas e complexas negociações, que levam em consideração as categorias acima mencionadas.

Nesse sentido, tendo em vista que o sujeito homossexual foi inventado na Modernidade ocidental (FOUCAULT, 1993), agora neste contexto de pós-modernidade e pós-colonialismo, em uma preocupação *queer*, caberia também questionar, por exemplo: O que é ser Hijra, enquanto uma identidade hindu que conjuga gênero, sexualidade e cultura de forma indissolúvel? (CHAKRAPANI,

et al., 2004). Ou então, como o pensamento *queer* deve compreender a identidade de *two-spirits* na cultura ameríndia norte-americana? (CAMERON, 2005).

Tais identidades representam outros gêneros, que são diferentes do binarismo masculino e feminino, relacionados também a outros aspectos voltados à questão da espiritualidade em suas culturas originais. No entanto, um olhar ocidental desatento, que até mesmo muitos ativistas e estudiosos produzem, enxerga essas identidades como sinônimos de outras assentadas em suas próprias culturas ocidentais, comparando-as a pessoas transexuais ou travestis, por exemplo.

Ou seja, se um pensamento pretensamente balizado pela Teoria *Queer* não estiver atento a possíveis contornos colonialistas e às necessidades de sua desconstrução, certamente ele tentará explicitar a diversidade de Gênero e Sexualidade para efeito de resistência à heteronormatividade, mas pode incorrer no equívoco de comparar ou encaixar tais identidades em classificações ocidentais para essas categorias. Assim como devemos prestar atenção para não produzir conhecimento de forma a estereotipar diferentes espaços e paisagens frente aos alunos, com um currículo *Queer*, estaremos mais atentos também aos processos que estereotipam determinadas culturas e grupos sociais, podendo fomentar a problematização das relações de poder que produzem tais estereótipos.

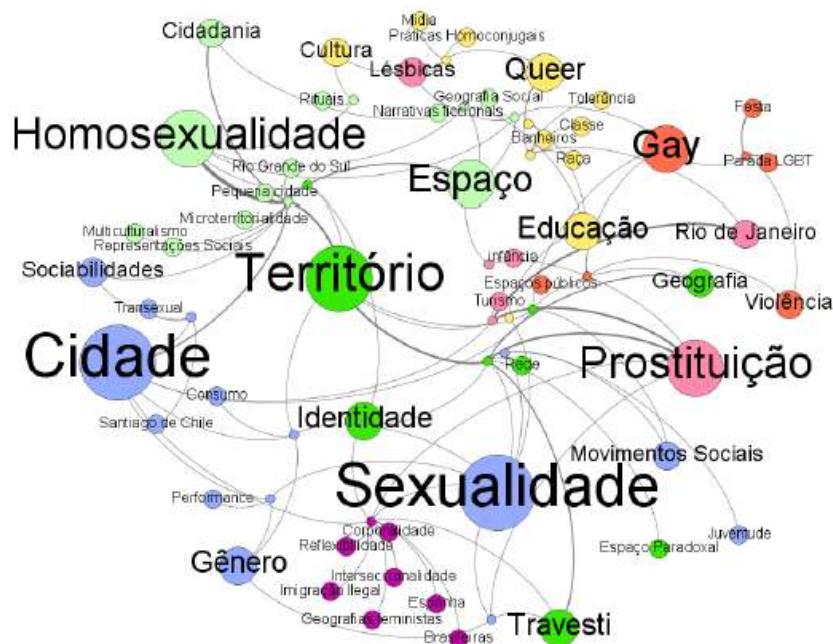
No entanto, para que tal tarefa seja possível, pensando na Geografia brasileira, é preciso que nos ocupemos minimamente com três questões: a primeira delas é superar a timidez com que o conhecimento da Geografia das Sexualidades é produzido e recebido no Brasil; a segunda é superar o distanciamento específico da Educação Geográfica em relação à produção e inserção desse conhecimento; e a terceira é a produção desse conhecimento voltado mais propriamente para o ensino da Geografia.



Se, por um lado, a Geografia das Sexualidades é uma área de pesquisa que talvez já não goze de grande fomento e prestígio no pensamento geográfico brasileiro, por outro lado, a Educação Geográfica, enquanto campo de saber, é também pouco aproximada e requisitada, ainda, enquanto possibilidade de interlocução para pesquisas nessa área de conhecimento.

Em uma topologia temática das pesquisas envolvendo a Geografia das Sexualidades (Figura 1), apresentada por Joseli Maria Silva (2015), fica perceptível que, embora seja também um componente escolar (além de uma ciência humana), a Educação ocupa uma posição secundária em relação aos estudos que problematizam as identidades e sexualidades em seus aspectos espaciais, territoriais etc.

Figura 1 – Produção científica geográfica brasileira sobre sexualidades entre 1995-2012



Fonte: SILVA, 2015, p. 241.

Em relação a tal configuração da topologia, a autora explica as razões pelas quais algumas interlocuções possuem mais força que outras, explicitando:

A intensidade da utilização do conceito de espaço urbano em torno dos estudos das sexualidades deve-se à longa tradição marxista que imperou sobre a Geografia, associada à temática da atividade da prostituição. Tal atividade adquiriu privilégio nos estudos sobre as sexualidades, pela ideia de exploração da vulnerabilidade social e econômica de grupos de mulheres e travestis.

(...) Os estudos geográficos das sexualidades dissidentes, majoritariamente sobre gays e travestis, foi também fortemente sustentados pelo conceito de território, cuja compreensão sofreu transformações pela influência da Geografia cultural. As sexualidades, compreendidas como elementos identitários, ao serem exercidas pelas pessoas, desencadeiam processos de apropriação de porções da cidade, tornando tais espaços em territórios. Assim, a noção de território aparece na literatura científica como um espaço apropriado por grupos sociais que não compartilham a heteronormatividade, tornando algumas áreas da cidade um local de resistência a sua exclusão. (SILVA, 2015, p. 242).

O sentimento de que somos tomados enquanto professores pesquisadores é o de que Ensino de Geografia e Geografia das Sexualidades acumulam distâncias no que se refere ao que é entendido como central no pensamento geográfico. Como podemos ver, isso é materializado na produção científica sobre Geografia das Sexualidades, mas também se faz presente nas falas de pesquisadores que, por um lado, nos fazem ouvir que “isso não é Geografia” e por outro lado muitas vezes também desconsideram o Ensino de Geografia como uma área de produção de conhecimento geográfico.



Se esse pensamento ainda está presente entre nossos pares, dentro da própria Geografia enquanto campo de saber, isso é ainda mais forte quando nos referimos ao restante da população. Por diversas vezes pudemos observar a surpresa das pessoas ao saberem dessas temáticas de pesquisa. Em algumas ocasiões somos aconselhados a suprimi-las do currículo, seja para concorrer a vagas de emprego ou até mesmo sendo orientados a não abordar algumas questões nas aulas de Geografia.

Seguir por esse caminho de pesquisa pode ser exaustivo e representar, mais uma vez, a exclusão perante seus pares, o embargo de sua produção de conhecimento, sua ascensão e reconhecimento profissional ou até mesmo uma “morte acadêmica”, por vezes, prematura. Ainda assim, por meio dessas discussões, vimos que as lutas sociais podem tensionar a produção de conhecimento, pois reivindicam espaços.

Nesse sentido, para iniciarmos uma abordagem pós-crítica, precisamos fazer essa revisão dos caminhos feitos até o momento, em que “uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico” (SILVA, 2005. p. 124). Pois sim, a formação escolar e acadêmica é também um processo de sujeição e produção social, e é preciso ter isso em mente quando não desejamos apenas aplicar um currículo, mas pensar o currículo, como Tomaz Tadeu de Silva muito salutarmente nos alerta:

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 decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.



Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (2005, p. 15).

Por fim, podemos assinalar, então, que é preciso observar quais tipos de sujeitos nós, enquanto sociedade e docentes, esperamos formar e quais caminhos podemos percorrer para tais objetivos. E, mais do que isso, refletirmos se estamos prontos para nos deixarmos afetar por esses interesses nos campos de poder. É isso que buscamos encaminhar ao longo deste trabalho.

Por mais que seja perceptível o quanto estamos distantes de um debate profundo sobre todas essas questões, como buscamos apontar, existem caminhos, por onde podemos começar. E estamos caminhando. Por isso, não podemos nos deixar esmorecer.

Se não pudermos talvez ainda alcançar um currículo *queer*, de fato, considerado pós-crítico, como foi defendido aqui, podemos certamente ao menos levar o currículo crítico ao seu limite. E que essas propostas possam encorajar ao menos pequenas transgressões nos currículos da Geografia.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013, p. 63-82.

CAMERON, Michelle. Two-spirited Aboriginal people: Continuing cultural appropriation by non-Aboriginal society. **Canadian Women Studies**, 2005, v. 24, n. 2, 3. p. 123-127.



CHAKRAPANI, Venkatesan; BABU, Piya; EBENEZER, Timothy. Hijras in sex work face discrimination in the Indian health-care system. **Research for Sex Work**, 2004, p. 12-14.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago., 2003.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: HUBERT L. Dreyfuz; RABINOW, Paul. **MICHEL FOUCAULT. Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad.: Raquel Ramalhe. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação; uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP, 2012.

MOREIRA, Carlos A. G. **(Homo) Sexualidade e educação na geografia do espaço escolar: resistência ou aceitação?** Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

MOREIRA, Carlos A. G. **Espaço escolar, geografia e homofobia: Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual**. 98f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MOREIRA, Carlos A. G. **GEOGRAFIAS QUEER & CURRÍCULO: Por Uma Educação Geográfica Fora do Armário!** 209f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Joseli Maria. Uma Análise da Expansão da Produção Científica da Geografia das Sexualidades no Brasil. In: ROMANCINI, Sonia Regina;

ROSSETTO, Onélia Carmem; NORA, Giseli Dalla (Org.). **Neer – as representações culturais no espaço:** perspectivas contemporâneas em geografia. Documento Eletrônico. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2015, p. 231-254.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

— EIXO III —

**Espacialidades
Corporais**

CORPOS EM PROCESSO DE EXCLUSÃO

Os territórios do medo e da violência
contra a população LGBTQIA+ no
Brasil e Rio Grande do Sul

PEDRO DE MOURA ALVES
TIARAJU SALINI DUARTE



VOLTAR AO
SUMÁRIO

A LGBTQIA+fobia produz uma série de manifestações violentas que se expressam no espaço geográfico, as quais não podem ser compreendidas apenas como ações isoladas contra sujeitos detentores de direitos, mas sim agressões a toda uma comunidade que luta por (sobre)viver cotidianamente. Assim, tais atitudes não começam e nem terminam num ato violento eremítico, mas fundamentalmente são ações derivadas de inúmeros discursos que correspondem às estruturas das relações sociais de poder hegemônicas, as quais moldam a cisgeneridade e a heterossexualidade enquanto um padrão social.

Logo, os corpos que não se enquadram nessas referências estão à mercê de ações violentas e, dependendo do “nível” da “transgressão”, serão desapropriados do status de sujeito, sendo passíveis de exclusão. Importante salientar que tais atitudes ferem expressamente os preceitos instituídos pela sociedade brasileira, a qual considera em sua Carta Magna a igualdade como base fundamental da estrutura legal do Estado Democrático de Direito.

Contudo, os discursos “heteronormativos” extrapolam a linha legal e produzem diariamente olhares, dizeres, atos físicos, entre outras manifestações que ocasionam o medo de transitar, de manifestar carinho, de conversar em espaços públicos e de viver em sociedade. Nesse sentido, a LGBTQIA+fobia pode ser caracterizada como uma atitude que busca inferiorizar, hostilizar e discriminar os sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQIA+ em decorrência de suas sexualidades e/ou identidades de gênero, designando esses atores como inferiores, anormais, desviantes do ponto de vista moral e, portanto, passíveis de sanções sociais (ilegais e ilegítimas). Tal perspectiva impede os sujeitos de seus direitos elementares construídos historicamente em sociedade e ocasiona a violência, sendo que esta última passa a ser compreendida muitas vezes como “correções” comportamentais (BORRILLO, 2010; PERUCCHI, BRANDÃO, VIEIRA, 2014).

Segundo Borrillo, a LGBTQIAfobia pode ser compreendida como uma atitude de hostilidade, “[...] uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos [...]” (BORRILLO, 2010, p. 13-16). Frente a esse processo, as práticas de exclusão atravessam o cotidiano da comunidade LGBTQIA+, desenvolvendo o sentimento do medo que se vincula a recortes e/ou intersecções perceptivas (materiais e imateriais) dos agentes sociais. Logo, no contexto contemporâneo, a depender das condições espaciais, temporais e corporais, haverá percepções distintas sobre a insegurança e a vulnerabilidade, originando uma territorialização do medo em locais e momentos distintos que incidem sobre determinadas comunidades.

Como apontado por Guinard (2015), o sentimento de medo se altera e evolui de forma diferente no tempo, espaço e corpos; ou seja, não há uma generalização absoluta, estando atrelado a



alterações contextuais no lugar (tempo e espaço) e nos indivíduos (recortes raciais, classe social, gênero, sexualidade). Em acordo com esse debate, destacamos que medo e violência não tratam apenas de fenômenos que residem no aspecto psicológico e físico dos indivíduos, mas também se materializam nos lugares, criam raízes, dão continuidade a discursos e reconfiguram as práticas espaciais de determinados coletivos.

No contexto brasileiro, a situação da comunidade LGBTQIA+ apresenta-se insustentável. Somente no ano de 2021, ocorreram mais de 300 homicídios dolosos de pessoas dessa comunidade no território nacional, 8% a mais do que no ano anterior. Nesse universo, ocorreram 276 assassinatos (92%) e 24 suicídios (8%) e, conforme o Grupo Gay da Bahia (GGB, 2021), no Brasil há um óbito a cada 29 horas que resulta da LGBTQIA+fobia.

Atrelado a essa lamentável realidade, salienta-se que o entendimento do Estado sobre o fenômeno aqui discutido, em termos de organização de dados pelo poder público, ainda é precário. A inexistência de informações sistematizadas, seja no sistema de saúde, sistema de justiça, órgãos de segurança pública, entre outros, enfraquece a compreensão efetiva sobre a realidade da violência que esses grupos vivenciam cotidianamente.

Ademais, referenciamos que no universo de informações sobre esse fenômeno há uma enorme subnotificação derivada não somente da ausência de um registro eficaz por parte dos órgãos de segurança, mas também devido a casos que não são denunciados, tendo em vista o descrédito do Estado com a comunidade LGBTQIA+ (BULGARELLI; FONTGALAND, 2019).

Frente a esse contexto de medo e violência, em conjunto com a negligência do Estado perante a situação, é que se constrói o objetivo geral do presente trabalho, o qual visa analisar a produção dos territórios da violência e do medo no Brasil e Rio



Grande do Sul, buscando compreender por meio de dados estatísticos como os discursos cisheteronormativos se materializam em práticas violentas que atravessam o cotidiano da comunidade LGBTQIA+.

Em termos metodológicos, divide-se o trabalho em etapas: a primeira consistiu no levantamento bibliográfico por meio de autores como Foucault (1998, 2009, 2011), Souza (2013) e Guignard (2015), por exemplo. Após, visando compreender o fenômeno da violência contra a comunidade LGBTQIA+, buscou-se levantar dados estatísticos na escala nacional e estadual a partir de relatórios construídos pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), o GGB, o TGEU, Comissão Especial LGBT/RS, e pesquisas acadêmicas.

Importante salientar que a violência contra esses grupos no Brasil conta com maneiras de acompanhamento estatístico em grande medida derivadas de levantamentos realizados por ONGs, como GGB e Antra, e, de forma insuficiente, pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹, por meio da divulgação do Atlas da Violência.

No que concerne ao GGB, aponta-se que essa organização é nacionalmente reconhecida devido ao seu ativismo voltado à defesa dos direitos de LGBTQIA+, sendo a mais antiga associação registrada no País neste segmento, com criação no ano de 1980 e registro em 1983. A GGB, anualmente, compila e divulga dados sobre o número de mortes e ataques de caráter LGBTQIA+fóbico em todo o território nacional.²

1 Salientamos que o relatório não tem apresentado atualizações referentes à violência LGBTQIA+ desde 2019; essa ação reflete o desmonte dos investimentos em políticas públicas para essas populações, reflexo do atual governo.

2 LGBTQIA+fobia: LGBTfobia: termo que abrange múltiplas formas de violência contra diferentes intersecções da comunidade LGBTQIA+, ou seja, a homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia etc.



No mesmo caminho, a Antra, fundada no ano de 2000 na cidade de Porto Alegre, desempenha papel essencial por meio da análise de dados (qualitativos e quantitativos), os quais geram a produção do boletim da violência contra travestis, mulheres transexuais, homens transexuais e não binários, o que possibilita articular no Brasil ações para promoção da cidadania da comunidade LGBTQIA+.

Importante destacar que os dados citados/analizados na pesquisa são frutos dos dantescos esforços de instituições e pesquisas, os quais são cuidadosamente checados com diversas fontes de informação; os representantes/pesquisadores não medem esforços, que vão desde telefonemas para as delegacias, passando por visitas diretas aos órgãos de segurança até a checagem em fontes oficiais múltiplas.

Por fim, após o levantamento de dados nas entidades supracitadas, foram realizadas análises individuais e coletivas para, posteriormente, espacializar esses fenômenos.

Resultados e discussões

Os discursos “normativos” e as territorialidades da violência e do medo

O poder encontra-se em todos os lugares! Conforme aponta Foucault (1988, p. 103), esse “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. Assim, o poder não se localiza em um ponto específico e não segue uma estrutura hierárquica em que alguns indivíduos o possuem, tendo em vista que todos na estrutura social podem exercê-lo ou sofrer os efeitos de sua ação.



Para além de “repressivo”, o poder também pode ser compreendido de forma criativa, gerando determinados modos de controle e disciplinas que permeiam todo o corpo social; ele desenvolve características individuais e coletivas que são induzidas a produzir determinados comportamentos derivados de ordens discursivas que se materializam nos corpos/espço. Assim, o poder é aplicado por meio de normas sociais que, obedecidas e realizadas, se tornam discursos de verdade, repetidas de maneira que ganhem um caráter absoluto (FOUCAULT, 2011).

Nesse sentido, os discursos surgem como forma de manter determinadas relações de poder, produzindo significados (transitórios) que podem ou não designar a ideia predominante de normalidade. Os discursos apresentam-se como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo-espço, que definem em uma dada época um conjunto de regras anônimas [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 133), sendo refletidos por meio da linguagem, comportamento e valores que produzem a “prisão” de sujeitos a discursividades construídas nas mais diversas escalas. Por conseguinte, legitimam-se funções e formas de comportamento “hegemônico” que se projetam no espaço e que podem originar múltiplos territórios.

Derivado da lógica normativa social, observar-se-á diversas maneiras de controle dos corpos, as quais utilizam-se da violência (física e psicológica / formal e não formal) como ferramenta para a sua perpetuação. Destacamos que a ação violenta incorre de forma seletiva no tempo/espço, delimitando como alvo comunidades específicas, as quais terão seus corpos individuais e coletivos constantemente punidos, corrigidos e violados por serem considerados perigosos para o restante da sociedade.

Nesse meandro, são produzidos os territórios da violência e do medo, os quais são compreendidos como projeção das relações de poder no espaço (SOUZA, 2013), que, edificados por meio



da ação violenta de determinados atores sociais, transformam-se em dispositivos de controle espacial em torno de discursos que “legitimam” (mediante produção de regimes de verdade) a violência contra os corpos “transgressores”. Portanto, a LGBTQIA+fobia surge como um artifício instrumental, objetivo e útil para a manutenção das relações de poder cisheteronormativas.³

O medo, ao se territorializar nos atores pertencentes à comunidade LGBTQIA+, estabelece práticas espaciais que possibilitam a diminuição da sensação de segurança, como, por exemplo, evitar transitar e permanecer em praças, ruas, vias, espaços públicos e/ou privados. Apontamos nesta pesquisa que existem pelo menos dois aspectos relevantes para compreender os territórios da violência e do medo: o primeiro ocorre na escala do corpo, em que Guinard (2015, p. 14) explica: “(...) o medo tem, sim, traduções corporais; modifica as práticas, os movimentos ou mesmo as interações dos moradores das cidades (...)”. O segundo provém da escala que vincula a mediação entre corpo, as ações sociais entre os sujeitos e os lugares que produzem o sentimento de insegurança, ocasionando “práticas espaciais de evitamento”, ou seja, formas de interação com o espaço em que o foco se concentra em evitar o contato com o perigo, buscando desviar-se de determinados locais (SOUZA, 2013).

O sentimento de medo mediatiza, então, as relações dos sujeitos, na escala corporal, com seus locais de vivência cotidiana, condicionando determinados indivíduos a certas maneiras de se

3 Cisheteronormatividade: é compreendido com uma aproximação da definição de heteronormatividade, em que esse aparelho é “uma medida e uma forma de regulação da vida – que articula uma linha de “coerência” fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade” (POCAHY; DORNELLES, 2010). O conceito faz referência a um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta e institucionaliza o gênero, sexo e as sexualidades em uma linha ilógica e estritamente horizontal, impondo uma sexualidade heterossexual e gênero cisgênero. O prefixo “cis” foi adicionado em referência à cisgeneridade esperada pela norma, algo que gera o alto índice de mortes de pessoas trans e travestis no Brasil.

portar. Nessa trama geográfica, a materialidade espacial adquire múltiplas trajetórias que possuem passagens e evitamentos, apropriações e recusas, permitindo perceber na (des)organização do espaço citadino a constituição de territórios (de)formatados.

As territorialidades, conforme essa perspectiva, se deslocam no espaço/tempo para se estabelecerem em outras áreas próximas ou distantes, dando origem a um caráter móvel e/ou cíclico dos territórios da violência e do medo (SOUZA, 2013), os quais variam da escala familiar ao discurso estatal. Esse processo manifesta-se de forma material em diversos Estados e municípios brasileiros, o que evidencia a constante ameaça que os atores pertencentes às comunidades LGBTQIA+ experienciam no seu viver.

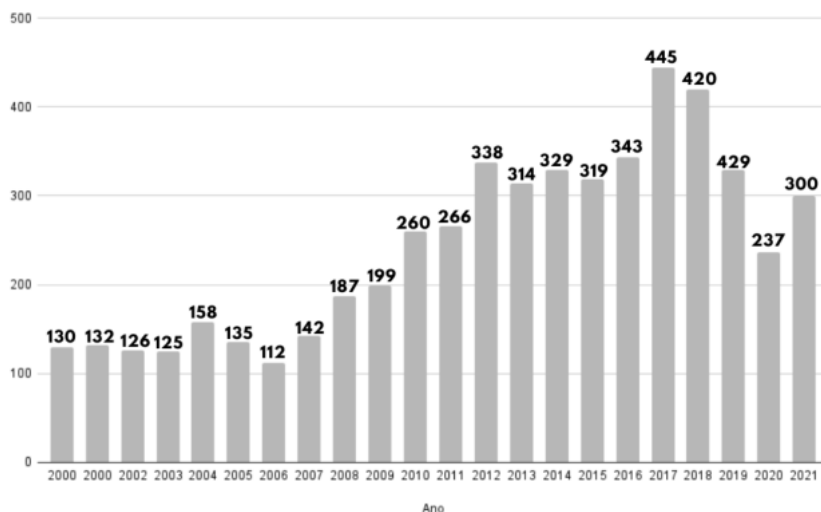
Quando o discurso é traduzido em dados: a construção da violência e do medo contra a população LGBTQIA+ no Brasil e Rio Grande do Sul

Conforme apontamos, os discursos são modos de interdição e de controle que vigiam a descontinuidade, a pluralidade e a dispersão dos sujeitos no espaço. Parafraseando Foucault (2014), o vigiar será acompanhado pelo punir, sendo esse último uma ação de violência direta contra a comunidade LGBTQIA+. No contexto constitutivo do medo, a materialidade da violência reproduz um constante sentimento de privação social e insegurança que se traduz, no Brasil contemporâneo, em alarmantes dados estatísticos.

O relatório intitulado *Observatório das Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020* demonstra que é inegável o rastro de sangue derramado derivado da LGBTQIA+fobia. O território nacional, segundo o relatório citado, é considerado o País com maiores índices criminais contra a comunidade LGBTQIA+ no mundo. Diante dessa conjuntura, trazemos à luz os dados do crescente número de

homicídios dolosos de atores pertencentes a essa comunidade nos anos de 2000 a 2021 (Figura 1).

Figura 1 – Número de mortes de LGBTI QIA+ por ano de 2000 a 2021



Fonte: Acontece LGBTI+; Grupo Gay da Bahia, 2022. Elaborado pelo autor.

Conforme observamos, no ano 2000 foram assassinadas 130 pessoas da comunidade LGBTQIA+; transcorridos dez anos, o número de homicídios dolosos elevou-se para 260 pessoas, sendo que no período analisado o maior registro anual ocorreu no ano de 2017, com um total de 445 mortes de atores vinculados a esse grupo (GGB, 2021). Ao contabilizar o número de mortes apresentado em todos os relatórios da GGB entre os anos de 2000 e 2021, podemos calcular um total de 5.346 mortes documentadas.

É relevante analisar que, segundo esses mesmos registros, nos anos de 2020 e 2021 houve uma queda nos dados de homicídios motivados pela LGBTQIA+fobia comparativamente aos anos anteriores. Apesar da redução quantitativa, não existem motivos factíveis para acreditarmos na existência de uma real

conscientização/avanço social no que concerne à liberdade individual e coletiva dessa comunidade, haja vista que a redução no número de mortes não decorre da promoção de políticas públicas de proteção a esses segmentos, mas sim pela grande subnotificação diante do contexto da pandemia ocasionada pelo Sars-Cov-2, conforme aponta o relatório do GGB (2020).

A intensificação do isolamento de pessoas LGBTQIA+ e o fechamento de atividades não essenciais, como boates, bares e locais de caráter cultural, levaram à diminuição do convívio social externo. Em decorrência desse contexto, aumentou-se o convívio familiar, espaço que é identificado em diversas pesquisas, como, por exemplo, em Moura (2021), como um dos principais locais de agressões a sujeitos pertencentes a essa comunidade (GGB, 2020; 2021).

Dentro do contexto violento vivenciado pela comunidade LGBTQIA+, identifica-se que a intersecção representada pela letra T (que compreende a população transexual, travesti e pessoas não binárias) constitui o grupo social de maior vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil (ANTRA, 2021). Apesar da inexistência de dados oficiais sobre a expectativa de vida desse grupo, as mulheres transexuais e travestis, conforme demonstra Antunes (2013), possuem uma expectativa de vida de apenas 35 anos de idade, enquanto a população brasileira, no ano 2019, foi contabilizada com expectativa de vida de 76,6 anos de idade (IBGE, 2020).

Ainda em relação à população transgênera, conforme apontou o relatório da Transgender Europe (TGEu) intitulado “Trans Murder Monitoring”, o Brasil é o país que ocupa a primeira posição no ranking mundial de homicídios relacionados à transfobia, sendo citado em todos os levantamentos como um dos locais mais violentos do mundo para pessoas transexuais. Esse panorama pode ser corroborado ao citarmos os dados de homicídios



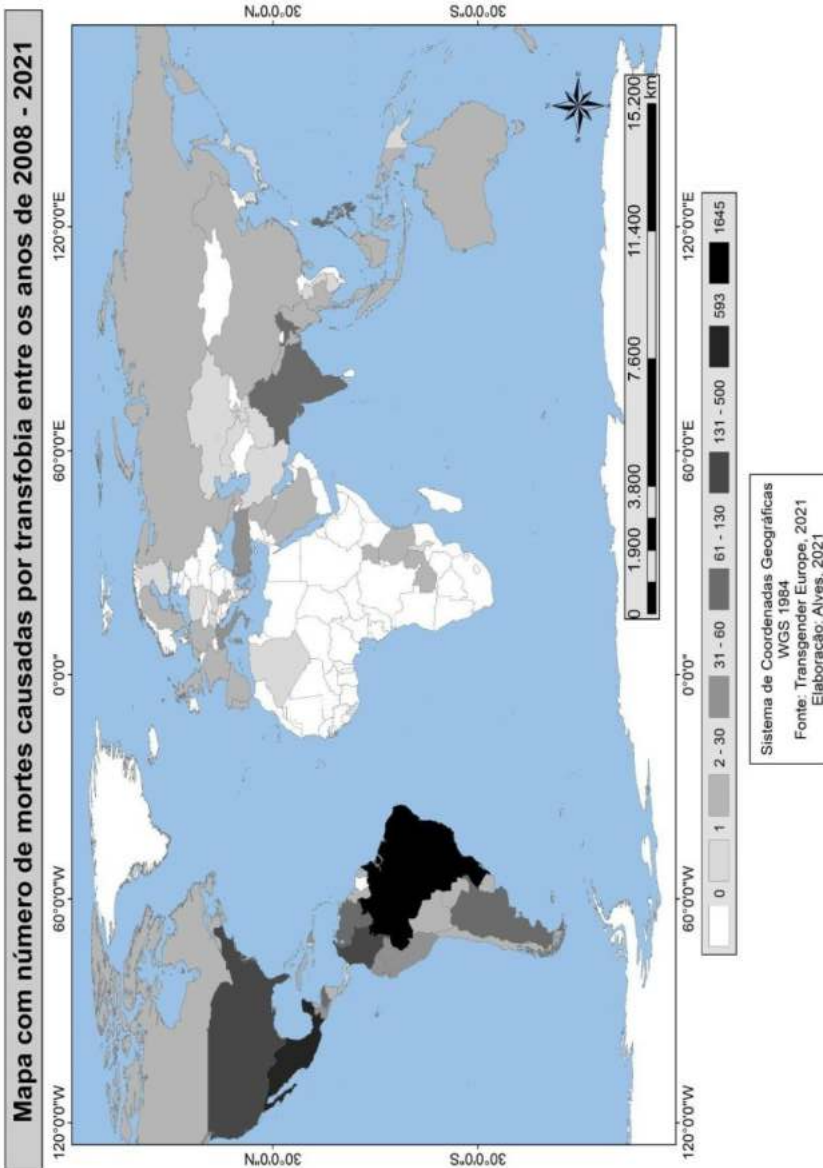
dolosos no ano de 2020, os quais evidenciaram que somente nesta intersecção da comunidade LGBTQIA+ ocorreram 157 óbitos por transfobia (TGEu, 2020).

Além disso, apontamos que no cenário internacional, no período entre 2008 e 2021, ocorreu um total de 4.042 assassinatos relativos à transfobia catalogados no mundo. Somente no Brasil, esse número chega a 1.645 homicídios dolosos, ou seja, o território nacional acumula 38,2% de todas as mortes de pessoas transexuais no mundo (TGEu, 2020), conforme podemos observar na Figura 2.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Figura 2 – Mapa com dados da TGEu: número de mortes por transfobia em 2008-2021

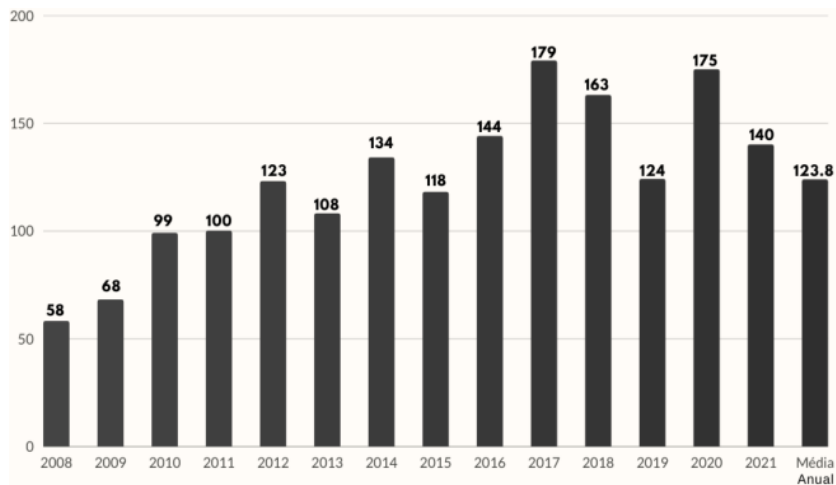


Fonte: Transgender Europe, 2021. Elaborado pelo autor.

Para corroborar com essa análise de dados, trazemos para o debate a base da Antra (2021), que demonstra que, no ano de 2020, os casos de homicídios de pessoas transexuais e travestis elevaram-se 43,5% em relação aos números de mortes absolutos/média anual. Ainda no mesmo recorte temporal, apontamos um aumento de 201% em comparação a 2008 nos óbitos nacionais. Logo, mesmo durante o contexto pandêmico ocasionado pelo Sars-Cov-2 e a existência de elevada subnotificação durante esse período, observa-se um aumento nos óbitos de pessoas da intersecção T (ANTRA, 2020).

No que tange a mortes de pessoas transexuais de 2008 a 2021, calculou-se uma média de 123,8 assassinatos/ano (Figura 3).

Figura 3 – Dados dos Assassinatos de pessoas *trans* no Brasil entre 2008 e 2021



Fonte: Dossiê Trans – Antra, 2022. Elaborado pelo autor.

Para além desses tristes e chocantes dados acerca do (sobre) viver desta comunidade, conforme demonstra a Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (REDETRANS BRASIL, 2020) e GGB (de 2011 a 2021), em relação ao local dos homicídios de pessoas LGBTQIA+,



percebemos que a maior parte das ocorrências se efetua em vias públicas, seguida pela residência das próprias vítimas.

Logo, é possível perceber que é comum para os atores pertencentes a esse grupo que o ambiente familiar e/ou de suas residências se transforme em locais que podem ser caracterizados como territórios da violência e do medo. Ao encontro dessa perspectiva, Schulman (2009) salienta que a família é o refúgio da crueldade da cultura, possuindo caráter dúbio de fonte da violência e, de forma contrária, um refúgio para a pessoa violentada.

Conforme Antra (2020) analisa, é com 14 anos de idade a média com que travestis e mulheres transexuais são expulsas de casa pelos pais. Segundo Pelúcio (2005), muitas travestis se sentem abandonadas pelas famílias por ser um ambiente violador das suas identidades, e saem de casa em busca de espaços que possam aceitá-las.

No caminho tortuoso, incerto e violento, observa-se que desde uma estrutura estatal como a escola, passando por empreendimentos privados e até espaços públicos se colocam como dispositivos de constante exclusão. Isto posto, pode-se compreender que os corpos são violentados constantemente, sendo que as atitudes cotidianas se transformam em mecanismo de controle.

Ao analisarmos os dados estratificados por região brasileira, nota-se que o Nordeste lidera o ranking de mortes contra pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIA+ no ano de 2021, apresentando uma porcentagem de 35,33%, seguido da região Sudeste, com 33,7%; Centro-Oeste, com 11%; Norte, 10%; e Sul, com 9% (Quadro 1).



Quadro 1 – Casos de mortes violentas de LGBTQIA+ por regiões do Brasil, 2021

Região	Nº de mortes	Percentual %
Nordeste	106	35,33
Sudeste	101	33,7
Centro-Oeste	33	11
Norte	30	10
Sul	27	9
Sem informações	3	1
Total	300	100

Org.: Elaborado pelos autores. Fonte: GGB, 2022.

As regiões Nordeste e Sudeste podem ser consideradas tecnicamente empatadas; todavia, quando analisamos a distribuição dos casos por Unidade da Federação, num processo de construção de um ranking, conclui-se que São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro concentraram 33,7% dos casos de mortes violentas. Torna-se relevante destacar que os dados regionais não podem ser encarados como uma totalidade, haja vista que não temos levantamentos oficiais (e uma metodologia adequada em termos de dados estatísticos) que demonstrem a realidade efetiva da violência no âmbito nacional/regional/municipal.

Seguindo a lógica exposta, não existem dados oficiais sobre a situação da comunidade LGBTQIA+ no Rio Grande do Sul, o que dificulta identificar as características subjacentes aos crimes de ódio LGBTQIA+fóbico no Estado. Tal conjuntura nos remete novamente a pensar a violência e o medo contra essa comunidade por meio de dados levantados pelas associações autônomas e pesquisas realizadas em universidades.

Conforme dados apresentados no decorrer dos relatórios do GGB, podemos verificar o número de mortes de pessoas LGBTQIA+ no Rio Grande do Sul entre os anos 2013 e 2020.

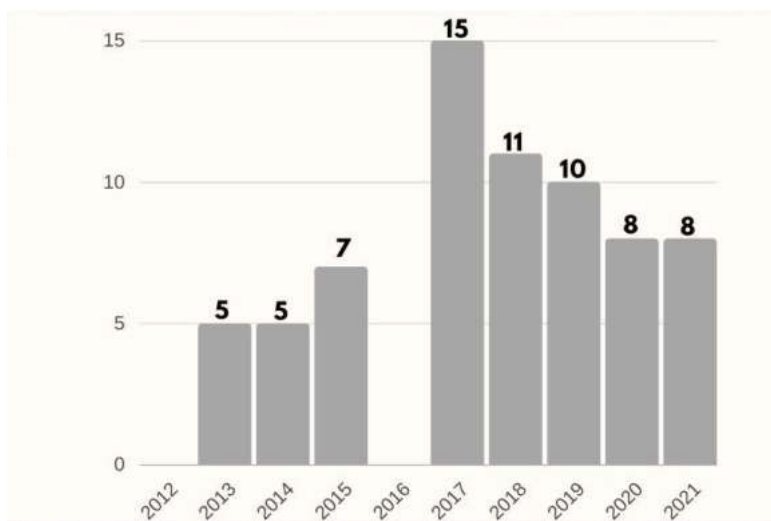
Ao olharmos para os números disponíveis durante os anos de 2012 a 2021, houve um total de 69 mortes LGBTQIA+ no Rio Grande do Sul. Ao contrapormos os números com a cotidiana violência vivenciada pelos atores pertencentes a essa comunidade, percebemos um claro disparate entre a realidade e os dados que são disponibilizados. Contudo, mesmo com a ausência de uma clara denominação oficial da causa dos homicídios motivados pela LGBTQIA+fobia, apontamos que no Estado sulino há em todos os anos pelo menos, em média, cinco óbitos relacionados à violência contra atores dessa comunidade, chegando ao número máximo de 15 assassinatos no ano de 2017.

No que tange à forma como a territorialidade da violência se manifesta no Rio Grande do Sul e com base nos dados disponibilizados no Relatório da Comissão Especial LGBT/RS⁴, podemos evidenciar que 27,79% dos casos aconteceram na rua; 26,87%, em casa; 6,22%, no trabalho; 4,39%, na casa do suspeito/agressor; 2,38%, na escola; 2,38%, no hospital; 1,10%, na igreja; 0,91%, na delegacia de polícia; 0,55%, no ônibus; e 0,55%, em casas prisionais.

4 O relatório realizou levantamento no período de 2011 a 2017 por meio do disque – denúncia, apontando um total de 547 notificações de violência contra LGBTQIA+ no Rio Grande do Sul neste período.



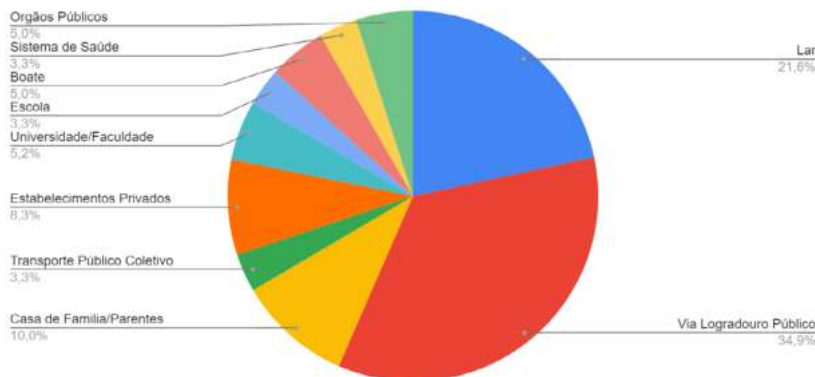
Quadro 2 – Número de mortes LGBTQIA no RS de 2012-2021



Org.: Elaborado pelos autores⁵. Fonte: GGB, 2022.

O Relatório da Comissão Especial LGBT/RS utiliza também dados de coletivos LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul, como a associação Voe. Essa promoveu um levantamento de resultados parciais em que demonstra, a partir de um questionário que obteve 53 respostas, que a maioria dos entrevistados já sofreu algum tipo de violência, que ocorre principalmente em: via/logradouro público (35%); e no local onde reside (21,67%) (Figura 4).

5 Os anos de 2012 e 2016 não possuem dados disponíveis.

Figura 4 – Dados do Coletivo Voe 2018-2019

Org.: Elaborado pelos autores. Fonte: Observatório de Direitos Humanos/UFSM – ONG Voe/RS, 2019.

A pesquisa do coletivo demonstrou que os tipos de violência contra esses grupos se apresentam como agressão verbal e psicológica, havendo relatos de abuso sexual e tentativas de homicídio. Em torno de 42,8% dos casos, houve mais de um tipo de violência no mesmo episódio, 46% das vítimas dizem conhecer o agressor, e em 95% dos casos não foi realizado um boletim de ocorrência e apenas 26% conseguiram alguma ajuda após o ato de LGBTQIA+fobia. Esse último dado apresentado corrobora com a ideia da subnotificação sobre a violência contra a comunidade LGBTQIA+, haja vista que a imensa maioria dos casos da pesquisa não foi seguida de uma formalização.

Em Caxias do Sul, os dados apresentados pela coordenadora do Centro de Referência LGBT do município demonstram a demanda frequente por atendimento a essa população na cidade; em agosto de 2018 a maio de 2019, foram realizados 200 atendimentos jurídicos com advogado vinculado ao Centro, 60 atendimentos com assistente social e 38 atendimentos com profissionais da Psicologia (Relatório da Comissão Especial LGBT/2019). A Organização Não Governamental (ONG) “Identidade LGBT”,

com sede em Caxias do Sul, realizou uma pesquisa em julho de 2019 para verificar a situação da violência contra essas populações. Ao todo, 143 pessoas responderam aos questionários, e se verificou que 64,3% dos respondentes já sofreram algum tipo de violência por ser LGBTQIA+ e 97,2% dos entrevistados conhecem alguém que já sofreu esse tipo de violência.

Dentro desse universo, a maioria dos casos ocorreu na rua e em vias públicas, com 69,9%; em segundo lugar ficaram os estabelecimentos públicos, com 39,2%, seguidos pelo ambiente familiar, com 32,9%, e por estabelecimentos particulares, 30,1% (Relatório da Comissão Especial LGBT/RS, 2019). Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Alves e Duarte (2021), realizada no município de Pelotas, evidencia, por meio de um amplo questionário com um total de 19 participantes, que os locais que produzem uma sensação de medo (derivado de experiências violentas) são espaços públicos como ruas e praças, seguidos pelo ambiente familiar.

Ao encontro desses levantamentos, a pesquisa do coletivo “Identidade LGBT” demonstra que as agressões mais sofridas pela população LGBTQIA+ foram: verbais (83,9%), psicológicas (63,6%) e físicas (46,2%). Os percentuais elevados indicam que, em muitos casos, mais de um tipo de agressão foi efetuado no mesmo episódio. Quanto ao perfil dos agressores, o levantamento indica que a imensa maioria, 78,3%, é composta por pessoas desconhecidas das vítimas, enquanto 30,8% são familiares (Relatório da Comissão Especial LGBT/RS, 2019).

Diante desses números, podemos apontar que a violência surge como um instrumento de dominar, se apropriar e influenciar indivíduos dentro de um contexto social e cultural, no qual a insegurança e a sua sensação se fazem presentes de forma contínua. O controle dos corpos produz o sentimento de medo, o qual se expressa de forma material e imaterial produzindo múltiplos territórios da violência, que perpassam desde áreas públicas



até o seio familiar. Ademais, as pesquisas analisadas evidenciaram que os discursos cisheteronormativos e suas materializações (em diversas escalas) influenciam nas formas de interação dos atores dessa comunidade, produzindo práticas espaciais de exclusão que são criadas e recriadas cotidianamente.

Considerações finais

A difusão de discursos como regimes de verdade em torno dos corpos se constitui como um dispositivo de controle de subjetividades. Esses processos resultam na tentativa de normatização das diferentes identidades, sexualidades e modos de vida das pessoas por meio de uma trama discursiva da cisheteronormatividade vigente. Tal conjuntura, em muitos casos, tem como suporte a violência física e psicológica, produzindo múltiplos territórios do medo, que se manifestam em diversas escalas do espaço urbano.

Ao longo da pesquisa, podemos observar variadas facetas desse fenômeno, o qual produz um preâmbulo de dor e sofrimento para os sujeitos que não fazem parte da moldura social edificada pela cisheteronormatividade. Nesse sentido, apontamos por meio de dados que o território nacional apresenta o maior número de registros sobre violência e crimes letais contra LGBTQIA+ do mundo (GGB, 2019).

Além disso, podemos demonstrar que existe no Brasil um elevado número de subnotificação no que tange à violência contra os atores pertencentes à comunidade LGBTQIA+. Essa afirmação baseia-se na ausência de dados criminais específicos em órgãos oficiais (tanto na esfera federal, como na estadual e municipal), o que corrobora por mascarar uma realidade que é efetivamente mais cruel do que podemos imaginar.

A maioria dos Estados brasileiros tem se furtado de reconhecer a existência de uma violência específica, que incluía a



orientação sexual e/ou a identidade de gênero das pessoas como fator determinante das violações de direitos humanos, sociais e políticos, o que impossibilita dimensionar esse fenômeno e pensar em políticas públicas que garantam os direitos à população LGBTQIA+ (GGB, 2019, 2020).

Não querer levantar esses dados se constitui como um fator de LGBTQIA+fobia institucional, em que se demonstra um descaso frente à violência existente contra uma população constantemente ameaçada e vulnerável. Nesse sentido, o *Atlas da Violência 2020* (CERQUEIRA *et al.*, 2020) aponta sobre a urgência para a produção, sistematização e publicização de dados e indicadores de violência contra LGBTQIA+ no Brasil. Essa necessidade persiste em 2022, já que o recenseamento do Censo Demográfico, que seria realizado no citado ano, não contará com perguntas relativas à identidade de gênero e orientação sexual (FRANÇA; FIGUEIREDO, 2021). Essa medida ocasiona a impossibilidade de analisar a violência sofrida pela comunidade LGBTQIA+ por mais dez anos, até que seja realizado um novo levantamento, impactando diretamente na construção de políticas públicas, promoção de direitos humanos e na análise da violência sofrida por esses grupos.

Além dessa problemática, podemos evidenciar na pesquisa que existe uma dimensão espacial da violência, a qual se traduz em projeções de poder que produzem territórios do medo. Desse modo, os dados demonstraram que a maioria dos casos de violência acontece em ambientes abertos, como logradouros públicos, ruas e avenidas. Sobressai-se, também, o ambiente familiar, mergulhando, então, a produção dos territórios na microescala do viver.

A violência e o medo foram analisados e expostos na pesquisa como um dispositivo que perpassa corpos LGBTQIA+ e os aniquila socialmente por meio de uma série de mecanismos discursivos. Os discursos e a produção do medo apresentam-se, então, como estratégias do poder ao reforçar e naturalizar identidades de gênero



e sexualidades “essencializadas”, construindo uma paisagem a partir dos evitamentos, recusas e conflitos.

Todo o triste cenário apresentado acaba ferindo os direitos e garantias básicas promulgadas pela Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, à liberdade, acesso a bens públicos, segurança e, em muitos casos, à própria vida. Por fim, expomos que o Estado brasileiro necessita de um modelo que possibilite, em plenitude, a promoção de uma sociedade plural, que defenda os direitos essenciais e promova políticas públicas específicas para os grupos vulneráveis, a fim de romper com o ciclo de medo e violência que é produzido cotidianamente contra os sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQIA+.

REFERÊNCIAS

ALVES, Pedro de Moura. **As múltiplas territorialidades do medo e violência LGBTQIA+ na cidade de Pelotas/RS: corpos em processo de exclusão**. 2021. TCC (Graduação em Geografia) – Licenciatura em Geografia, Departamento de Ciências Humanas – ICH, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS/ANTRA. **Dossiê: Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2019**. BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Org.). Brasília: Distrito Drag, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>. 2020. Acesso em: 13 abr. 2022.

ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis envelhecem?** São Paulo: Annablume, 2013.

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

BULGARELLI, L.; FONTGALAND, A. (2019). **Violência Contra LGBTs+ nos Contextos Eleitoral e Pós-Eleitoral**. Disponível em: http://violencialgbt.com.br/dados/190321_relatorio_LGBT_V1.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro et al. **Atlas da violência 2020, retrato dos municípios brasileiros**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/downloads>. Acesso em: 1 jun. 2021.

COMISSÃO ESPECIAL PARA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA CONTRA A POPULAÇÃO LGBT/RS. **Relatório Final Análise da Violência Contra a População LGBT**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspLGBT/Relat%C3%B3rio%20final%20Comiss%C3%A3o%20Especial%20LGBT.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

DO RIO CALDEIRA, Teresa Pires. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34, 2000.

FIGUEIREDO, C.; ARAÚJO, M. **Dados incompletos afetam retrato da violência contra LGBTI+ no Brasil**. Diadorim, Reportagem, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://www.adiadorim.org/post/dados-incompletos-afetam-retrato-da-viol%C3%Aancia-contra-lgbti-no-brasil>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. -1984 – **Os Anormais**: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. São Paulo: Graal, 1988.

FRANÇA, C. **Após Censo 2021, Brasil vai continuar desconhecendo sua população LGBTI+**. Lume Rede de Jornalistas, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://rededejornalistas.com/2020/12/09/apos-censo-2021-brasilvai-continuar-desconhecendo-sua-populacao-lgbti/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga *et al.* Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil–2020: **Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia**. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI, 2021.

GUINARD, Pauline. “**De la peur et du geographe à Johannesburg (Afrique du Sud)**”. *Geographie et cultures*, 93-94, 2015, 277-301. Disponível em: <http://journals.openedition.org/gc/4013>. Acesso em: 24 set. 2021.

GGB – GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatórios Anuais de Morte LGBTI 2019**. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 01 jun., v. 25, p. 1-3, 2020.



GGB – GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatórios Anuais de Morte LGBTI 2020**. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 01 jun., v. 26, p. 1-3, 2021.

GGB – GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatórios Anuais de Morte LGBTI 2021**. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 01 jun., v. 27, p. 1-3, 2022.

OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS. **Coletivo VOE apresenta primeiros dados de relatório sobre LGBTfobia em Santa Maria**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/observatorio-de-direitos-humanos/2019/10/07/coletivo-voe-apresenta-primeiros-dados-de-relatorio-sobre-lgbtfobia-em-santa-maria/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. **Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção**. Instrumento, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, jan./jun. 2010.

PELÚCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos: Notas sobre a prostituição travesti. **Cadernos Pagu**, 1(25), 217-248, 2005.

PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estudos psicológicos**, Natal, v. 19, n. 1, p. 67-76, 2014.

REDE TRANS BRASIL (REDE NACIONAL DE PESSOAS TRANS DO BRASIL). **A Exclusão das Identidades e das Existências de Pessoas Trans – da Morte Social à Morte Física – Monitoramento: Assassinatos e Violação de Direitos Humanos de Pessoas Trans no Brasil – Dossiê**, 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SCHULMAN, Sarah. **Ties that Bind: Familial Homophobia and Its Consequences**. New York: The New Press, 2009.

TRANSGENDER EUROPE (TGEU). **An introduction to the Trans Murder Monitoring project 2021**. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tvt-publication-series/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GEOGRAFIAS ANCESTRAIS

Mulheres e práticas afrodiaspóricas no Sul do Brasil

ANA PAULA MELO DA SILVA
MARCELI TEIXEIRA DOS SANTOS
MARIANA BARBOSA DE SOUZA



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Geografia e Religiosidade são alinhamentos incipientes que vêm ocupando espaços importantes de discussão e reflexão quanto aos simbolismos e à (re)construção cotidiana da sociedade. Apesar de já haver registros longínquos de discussões que envolvam ambos, a Geografia da Religião surge recentemente enquanto área que aglutina estudos, pesquisadoras/es, metodologias e referências próprias (SANTOS, 2021), possibilitando novos pontos de vista e análises importantes à história do pensamento geográfico, contribuindo à maneira com que o espaço é dinamicamente compreendido.

Dentro dessas novas possibilidades de discussão surgem questionamentos quanto à estrutura política, social e cultural da sociedade, buscando as existências singulares e múltiplas daquelas e daqueles que ressignificam conceitos e estudos tão bem consolidados, tendo como experiências os simbolismos nos espaços rural e urbano, a presença e atuação de comunidades tradicionais e grupos em processos de invisibilização nas narrativas oficiais e existência nas cidades, os rituais e práticas cotidianas que

delineiam espaços sagrados e profanos, a influência de aspectos culturais e também religiosos na consolidação e organização de lugares e territórios, chegando à multiplicidade de atravessamentos que essas inter-relações viabilizam à ciência geográfica.

Nesta encruzilhada epistemológica de muitas possibilidades de abordagem, destacamos a centralidade de mulheres na ação e continuidade de práticas afrodiaspóricas e de cura no espaço urbano enquanto convite à reflexão das geografias que constroem e narram as cidades. Nossas narrativas contribuem como reflexos de realidades múltiplas em que estas sujeitas já assumem o protagonismo de gestão da vida (delas e de outros/as), e a proposta de uma Geografia matriarcal do sagrado surge como contraponto às estruturas desemocionadas, de esvaziamento, que ainda contam as cidades enquanto espaços apenas hostis, perversos, conflitantes, frios e excludentes. E elas são! Mas não são apenas isso.

Religiosidade e Espaço Urbano: Contextualizando a Pelotas (RS) de Muitos e Poucos Santos

Caracterizando o contexto do qual são enunciadas as práticas e perspectivas escritas e descritas aqui, é necessário falar sobre Pelotas/RS (Figura 1), município do Rio Grande do Sul que – para além de doces históricos e charqueadas que narram as amargas histórias de seu desenvolvimento – é ritmado pelos toques de atabaques, agogôs e Sopapos¹. Mas... qual a Pelotas que

1 Tambor Sopapo é um instrumento da diáspora africana de grandes dimensões, com mais de 1m de altura e 60cm de diâmetro, e tem como característica o som muito grave. Originalmente era esculpido em tronco de árvore e couro animal, e sua presença no município de Pelotas é conhecida desde o período colonial até hoje, no carnaval. O Sopapo também está presente nas cidades de Rio Grande e Porto Alegre (IPHAN, 2021).



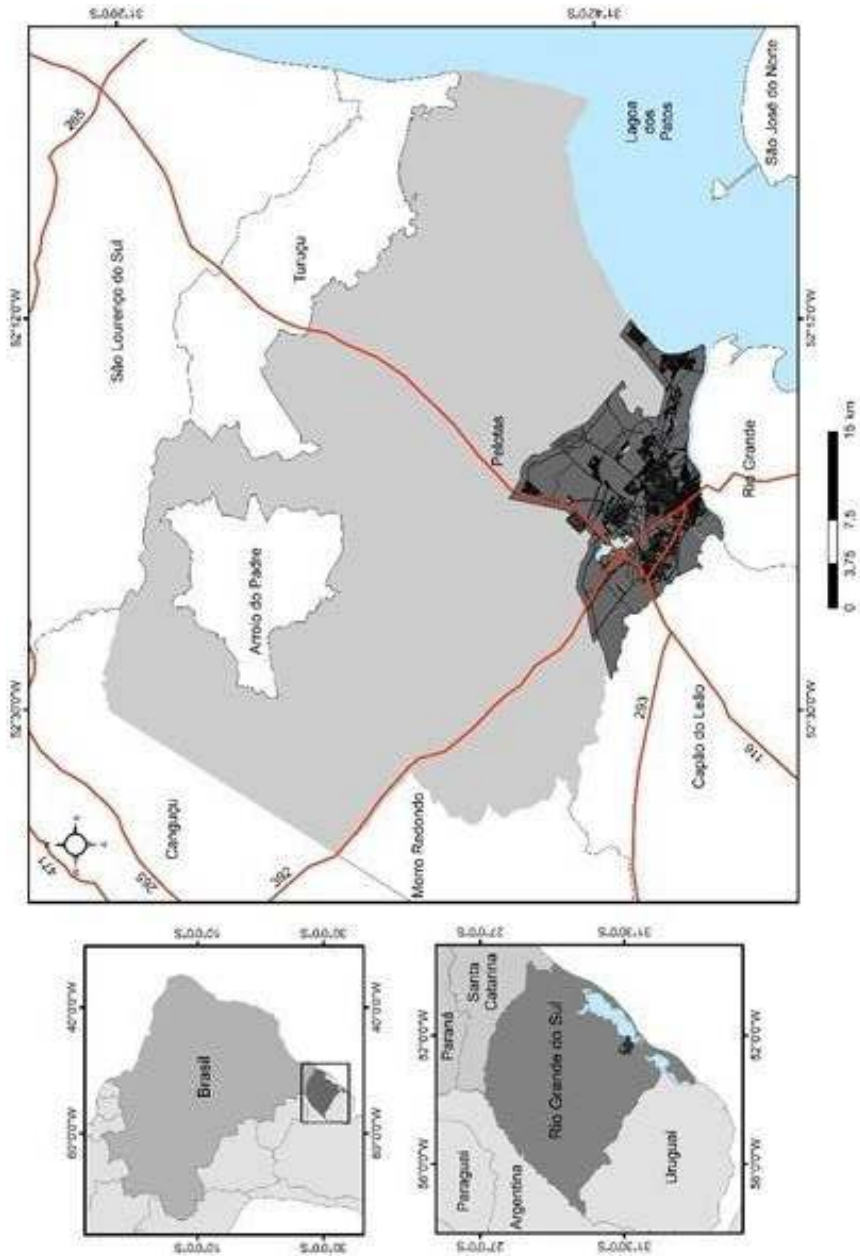
conhecemos? Qual a versão da história da Cidade do Doce nos foi contada?

A Pelotas narrada aqui conta com aproximadamente duas mil casas de Religiões de Matriz Africana (ALFONSO; FERREIRA, 2020), sendo, então, uma referência no que tange às tradições religiosas africanas e afrodiaspóricas (SANTOS, 2022). E é a partir desse território que se busca relatar (re)fazereres que, atravessando tempos e espaços, permeiam a vida dos sujeitos que em seus cotidianos ecoam as práticas e memórias ancestrais (Figura 1).

São sujeitas, sujeitos e sujeites que habitam a Pelotas de muitos e poucos Santos, uma cidade que rejeita, em grande parte de suas narrativas, a presença e atuação dos saberes tradicionais na construção de sua identidade de opulência, no entanto, essa é a mesma cidade que pelo olhar das periferias, do Povo de Santo, da Benzedura, é constituída toda em sacralidade (Figura 2), repleta de símbolos e significados que vão além do que se pode ver e ouvir (SANTOS, 2022). Uma cidade para ser sentida, vivida, percebida, concebida em multiplicidades de existências que carregam o saber ancestral das táticas de resistência, afetividade, ternura, força, continuidade, resiliência.



Figura 1 – Localização de Pelotas – Rio Grande do Sul e Brasil



VOLTAR AO SUMÁRIO

Adaptado pelas autoras. Fonte: Allan Oliveira de Oliveira, com base no Mapa Urbano Básico, III Plano Diretor de Pelotas, 2008

Figura 2 – Cartografia de Espaços Sagrados em Pelotas – Respostas de Lideranças Religiosas de Terreiras²



Organizado pelas autoras. Fonte: Projeto Terra de Santo (GEEUR, UFPel), com base no III Plano Diretor de Pelotas (2008) e nos dados coletados junto às Lideranças Religiosas do município, 2020.

Isso mostra que, para além da intensa invisibilização e apagamento das práticas afro-religiosas (SANTOS, 2022), a cidade é *habitat* sagrado evidenciado a partir de inúmeros registros histórico-geográficos, a exemplo dos trajetos urbanos do Batuque, dos

- 2 A cartografia referente aos lugares sagrados para Religiões de Matriz Africana em Pelotas, RS, surge a partir de um levantamento on-line feito em 2020 pelo Projeto Terra de Santo: Patrimonialização de Terreiro em Pelotas que é vinculado ao Grupo de Estudos Etnográficos Urbanos (GEEUR) da Universidade Federal de Pelotas. Nesse questionário obtivemos respostas de 15 lideranças de Terreiras do município, sendo elas das regiões administrativas Areal, São Gonçalo, Centro, Laranjal, Fragata e Três Vendas. Dentre os locais sagrados mencionados pelas Lideranças das Casas estão Praias, Matas, Mercado Central, Gruta de Iemanjá, Cemitérios, Cruzeiros e Encruzilhadas, Igrejas e outras Casas de Religiões de Matriz Africanista, Cachoeira. Acesse o material completo da Exposição com as cartografias individuais das regiões administrativas e suas respectivas legendas em <https://wp.ufpel.edu.br/margens/pelos-trajetos/>. Quanto à coleta de dados e elaboração dos recursos cartográficos, ver Ferreira, Santos e Alfonso (2021).

lugares sagrados de Umbanda, de ervas e utensílios de produção de saúde que são plantados, colhidos e utilizados para benzedura, dos saberes ancestrais de Mestres Griôs, das especificidades dos comércios de bens e serviços afro – religiosos, chegando aos patrimônios materiais e imateriais do município que contam trajetórias e são utilizados, vividos em rituais sagrados cotidianamente.

Desse modo, o rompimento dos moldes geográficos mais bem difundidos, que conduzem à noção Católica de separação entre espaço sagrado e espaço profano (ROSENDAHL, 2002), permite observar que a Pelotas das Terreiras – feminina, sagrada, potente – é relação indissociada, onde os separatismos não podem ser aplicados, se fazendo toda enquanto urbanidade de sacralidade e espacialidades que abrigam inúmeras expressões de populações às margens da sociedade assumindo protagonismo por meio da coletividade e das singularidades articuladas pela Matripotência (PORTILHO, 2021).

Mulheres e Espaço Urbano: Gênero grafando o Fazer-Cidade

A abordagem feminista do espaço urbano procura compreender a relação dialética entre a subordinação reproduzida na construção do espaço urbano de forma normativa e racionalista, e a ação feminina na produção e transformação da cidade a partir de sua vivência. Essa sociedade igualmente não poderá produzir uma cidade universal sem silenciar a diversidade presente nos territórios.

A ação das mulheres benzedeiros e/ou de Terreira como transformadoras do espaço urbano, seja como indivíduos, seja como grupo social, pertence às microescalas do território, pressupõe um olhar do território para a cidade, e dela para a região. O olhar para as microescalas de (re)produção do espaço urbano e de análise territorial proporciona o (re)conhecimento de indivíduos

e da diversidade, proporcionando subsídios para a implementação de políticas públicas nos diferentes territórios, levando a um desenvolvimento endógeno das regiões. Para isso, é importante olhar além dos papéis socialmente definidos e aos quais as mulheres acabam por se adequar (seja por forças externas ou condicionamentos internos a elas), trazendo para a discussão científica a relação dialética entre os gêneros, as questões raciais e os constrangimentos à existência nas cidades a partir dessas relações.

Assim, a abordagem sob a perspectiva feminina da produção do espaço exige um olhar ao cotidiano, ao microsocial e aos grupos em processos de marginalização, ficando em segundo plano frente aos interesses predominantes e da financeirização da cidade (SILVA, 2007). É importante frisar ainda que ao tratar do gênero, enquanto uma categoria analítica, entendemos que este é um conceito socialmente estabelecido a partir das práticas, performances e identidades construídas, fundamentadas em um papel social assumido. O sistema de significação de gênero é relacional, mutante e individual, além de posicionamento político e dependente do lugar que cada corpo assume diante de relações sociais de poder (SCOTT, 1989; BUTLER, 2003; SAFFIOTI, 2013, e TAVARES, 2015). Nessa concepção do conceito de gênero, a construção de identidade masculina ou feminina não é inerente ao sexo biológico, e sim pautada nas subjetividades e no fato de o/a sujeito/a estar em processo constante de construção (HOFF, 2018). Então, aqui o termo gênero é tratado não necessariamente associado ao sexo biológico, e sim na percepção de que é culturalmente construído, ou seja, “são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2003, p. 24).

Ao valorizarmos as vivências de mulheres de Terreira e das Benzedoiras na cidade como potencial de transformação da mesma, abraça-se a forma relacional de como o espaço urbano é produzido, ora condicionado por forças hegemônicas, ora instrumento



de uso de comunidades e vivências socialmente recusadas. Nesse tipo de abordagem, é importante que se leve em consideração as diferentes experiências da cidade, como ela é compreendida, vivida, apropriada e transformada a partir da ótica de um grupo específico, ou seja, do ponto de vista dos coletivos aqui analisados. Segundo Tavares (2015), os limites, fronteiras sociais e territoriais se estabelecem pelas relações de poder e, por consequência, de exclusão. Se a produção normativa do espaço urbano se dá pelo poder masculino, todo o restante se torna excluído ou não pertencente.

Porém, o que é hoje entendido como ser mulher está em constante transformação e as próprias pessoas que compõem esse grupo são os agentes dessa transformação. Da mesma forma, o espaço urbano e os constrangimentos por ele impostos à vivência das mulheres são passíveis de transformações e (re)ordenações, uma vez que esse espaço é fruto da dinâmica social que nele se encerra: o espaço social é, portanto, dinâmico, mutável, espiralar. A prática conformada da cidade por mulheres em suas diversidades pode ser vista, então, não como vítima da configuração urbana, mas, para além de resistência, também como potencial transformador do espaço em que se insere.

Considera-se que a relação das mulheres com o espaço urbano se dá de maneira orgânica, realizando percursos complexos e utilizando de forma não regular os serviços e bens públicos de acordo com suas demandas diárias e socialmente impostas de reprodução da vida (MADARIAGA, 2004) e no caso de mulheres de Axé e/ou benzedeiras negras, as dinâmicas são ainda mais complexas, envoltas aos simbolismos geracionais e ancestrais de Habitar. Olhar a cidade sob essas perspectivas seria então uma nova sensibilidade urbana, ampliando as vozes de grupos em processo de exclusão e minorias sociais, saindo do generalista,



funcional e quantitativo, das macroescalas, para debruçar-se sobre o território com maior aproximação.

Nessa perspectiva, olhar para o espaço urbano levando em consideração as problemáticas de gênero envolve tomar os fenômenos urbanos, como a segregação urbana e as condições de habitação e mobilidade de uma nova perspectiva, que vão além da dinâmica de classes sociais, incorporando análises outras, fundamentais às reflexões quanto à diversidade nas cidades. Essas análises englobam questões como a violência, a pobreza, os constrangimentos inerentes aos corpos que são tidos como *estranhos* e as lutas cotidianamente travadas pela ocupação do espaço público (HOFF, 2018).

A ocupação da cidade por mulheres de comunidades às margens (como pessoas LGBTQIAPN+³, não brancas) implica ainda em processos de exclusão espacial, nos quais a pobreza soma-se ou intensifica-se mediante à ineficiência das políticas públicas urbanas ao tentar solucionar as questões relacionadas ao gênero. Essas políticas em geral acabam por obedecer ao mesmo fundamento racionalista patriarcal eurocêntrico e universalista dos planos urbanísticos na sua concepção e olham para o território de uma perspectiva normativa e verticalizada, assumindo uma suposta neutralidade que acaba por silenciar as minorias sociais: “A própria possibilidade de compor um padrão universal e totalizante, de ser humano ou urbano, demonstra a predominância da concepção totalizadora modernista e a desconsideração da diversidade social, cultural, geracional, racial e de gênero” (TAVARES, 2015, p. 48). As lacunas deixadas resultam em mais desigualdade e no apagamento desses recortes fundamentais para a compreensão da dinâmica urbana para além dos parâmetros normativos.

3 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionando, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não binários e outras identidades sexuais e de gênero.

A partir desse pressuposto, estudar as microescalas do desenvolvimento urbano passa a ser elemento chave para a compreensão dos processos de formação das cidades e para a elaboração de políticas públicas de desenvolvimento urbano que venham a contemplar a diversidade presente nos territórios, promovendo o direito ao espaço urbano e à consolidação do direito à cidade, especialmente no que se refere às minorias sociais, já não tão minorias assim.

Mulheres, Espaço Urbano e Práticas Ancestrais

No trato das questões que este escrito busca abordar, é necessário apontar a noção de ancestralidade que é adotada aqui. O início para tanto é assumir a concepção de que ancestralidade não está estritamente relacionada ao passado, como longínquo, e apenas arraigado na memória. Dentro da cosmopercepção africana, a ancestralidade não se retém apenas à concepção de origem, mas sim “ao eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo”, ela é a origem e o destino (SODRÉ, 1988, p. 153). Essa também não se restringe a laços de parentesco consanguíneos, mas regula e orienta as práticas e representações do grupo. A ancestralidade não somente rege os ritos, mas orienta também as relações sociais, atuando enquanto princípio regulador (OLIVEIRA, 2007). Adilbênia Machado (2014, p. 57) afirma que essa manifesta-se “como guia, referência, lógica que organiza”.

Essa perspectiva possibilita mensurar a importância da ancestralidade para a reconstrução e permanência de práticas, memórias, rituais, e demais elementos das culturas africanas e afro-diaspóricas vivenciadas ainda hoje:

Assim, quando os africanos chegaram ao Brasil, o primeiro exercício de sobrevivência foi tentar recompor o tecido cultural africano. Recolheram seus vestígios, seus traços, seus fragmentos e

tentaram reelaborar, recompor a cultura do seu lugar de origem, o lugar mãe. Fora a ancestralidade que permeou e sustentou essa tentativa, pois o sentimento materno nos acompanha em todos os lugares. Essa busca da re-territorialização encontra-se no culto à tradição, assim como na possibilidade de continuidade do seu espaço e seu tempo histórico, tempo esse que é o dos ancestrais. (MACHADO, 2014, p. 57).

Nesta concepção entende-se a ancestralidade como elemento imprescindível para a recomposição de um grupo marcado pela ruptura em suas práticas, territórios, famílias, línguas, organizações etc., cabendo salientar ainda que a recomposição e recriação de Áfricas se deram, principalmente por meio do contexto mágico-religioso, que operava como um reagrupamento de povos diaspóricos, e é essa prática religiosa que permite recriar e viabilizar os contornos da identidade original (CAVAS; NETO, 2013).

Essas (re)construções citadas brevemente, bem como a transmissão de um patrimônio simbólico, foram possíveis através da ancestralidade. Quanto a isso, Muniz Sodré (1988, p. 75) possibilita compreender o papel fundamental de mulheres neste projeto de restauração quando afirma que, “por meio do sagrado, os negros refaziam em terra brasileira uma realidade fragmentada. O terreiro implicava a autofundação de um grupo em diáspora. Era grupo *construído*, reelaborado com novos ancestrais: as mães (*Iya*) fundadoras dos terreiros”. É a partir dessa perspectiva que o presente trabalho trata, então, sobre as mulheres e as práticas ancestrais afrodiaspóricas.

Sagrado de Mulheres: Práticas e Saberes Ancestrais de Terreiras em Pelotas

Apresentadas no feminino em Pelotas (RS), as Terreiras são espaços materializados onde comumente ocorrem práticas e é situado



o contexto de religiosidades afroindígenas ou de Matriz Africana, estando diretamente relacionadas às estruturas de vida e ancestralidade de sujeitas, sujeitos e sujeitos que vivem e perpetuam esses cotidianos. Terreira é demarcação cultural, é especificidade coletiva e registro de algo importante para o cenário afro-religioso: Terreira tem mulherismo em essência (PORTILHO, 2021) e extrapola a Religião, tornando-se essência de vida que modifica o dia a dia, as inter-relações e as dinâmicas socioambientais.

Terreiras abrigam práticas afroindígenas que podem ser apontadas enquanto de Umbanda, Batuque, Candomblé, Quimbanda, Linha Cruzada, dentre outras sacralidades que são evidenciadas em menores índices no Estado (SANTOS, 2022). No entanto, é relevante que se compreenda que esses saberes afroindígenas não estão restritos às estruturas físicas de Terreiras, uma vez que no Rio Grande do Sul há particularidades que incluem os “ambientes temporários”, onde são realizados cultos afro – religiosos, a exemplo de uma sala que pode ter seus móveis arredados e dar espaço às giras e festividades de Matriz Africana (SANTOS, 2022), que auxiliam na propagação e continuidade destas fazeduras.

O Rio Grande do Sul é hoje a principal referência nacional no que tange aos índices de autodeclarações religiosas de Matriz Africana, isso porque, enquanto a média nacional de autodeclarados é de 0,32%, na região metropolitana de Porto Alegre há locais onde a média chega de 4,15% a 7,95% de autodeclarações de praticantes de religiosidades afroindígenas (IBGE, 2013), sendo até 25 vezes maior do que os dados evidenciados no Brasil. Esse é um elemento importante para que seja conduzida a reflexão quanto à atuação e presença de mulheres nas Terreiras, especialmente, quando refletidas as heranças culturais que abrigam o Estado gaúcho e, mais especificamente, as táticas de continuidade adotadas pelas Comunidades Tradicionais de Terreira (CTTra) nesse território.



Em um cenário quase dicotômico, onde a inserção das pessoas nas CT'Tra é dada ou pela vivência de Terreira ainda na primeira infância e adolescência, ou pelo encontro já na vida adulta e muitas vezes posterior a outras práticas religiosas diversas, a manutenção desses saberes, mesmo diante de muitos obstáculos dificultadores, passa pela oralidade, pelo acolhimento, pela gestão da vida e pela atuação de mulheres nestas Casas de Religião, dando segmento aos saberes ancestrais e às diversas atividades dentro de um Ilê⁴.

O mulherismo está em todas as escalas de atuação dentro das Casas de Religião. Das linhas de desenvolvimentos espirituais com as Pombagiras (Exu mulher), Caboclas, Pretas Velhas, Cosmes, Ciganas, Juremas (...), às Orixás das águas, dos ventos, da vida, da fertilidade, das guerras (SANTOS, 2018). As mulheres também são destaque em cargos importantes de Lideranças Religiosas como de Cacicas, Ialorixás/Yalorisàs, Mães de Santo, Zeladoras de Santo, ocupando junto espaços de Lideranças Institucionais como Conselhos Municipal e Estadual de Terreiras, articulações locais e elaboração de redes de resistência às opressões político-sociais.

A atuação de mulheres, de acordo com Santos (2018), demonstra que a gestão de uma Instituição Afro-religiosa analisada em Pelotas (RS) está diretamente condicionada à presença e gerenciamento realizado pelas sujeitas. Isso porque, nas três categorias em que foi desmembrada a Terreira (Corrente⁵, Assistência⁶

4 Ilê, Terreira, Tenda, Casa de Religião (...) são algumas das nomenclaturas dadas aos espaços materiais onde há os desenvolvimentos mediúnicos e práticas afrodiaspóricas.

5 Corrente é o conjunto de indivíduos em desenvolvimento religioso diretamente vinculados às práticas que estão sendo realizadas dentro da Terreira.

6 Assistência é o conjunto de pessoas que estão indiretamente vinculadas ao culto em desenvolvimento, uma vez que são indivíduos que estão “do lado de fora da Corrente” em busca do Passe, assistindo ao que se passa na Terreira.

e Administração⁷), eram as mulheres que ocupavam os maiores percentuais de presença e os espaços de destaque, sendo responsáveis por ações de coordenação completa da instituição.

A análise teve como Informantes Qualificadas três mulheres, onde a primeira era fundadora e atuante na Casa de Religião junto de seu esposo desde 1982; a segunda era frequentadora da Terreira desde sua fundação, em 1982, e a terceira, médium rotante em constante formação desde meados de 1992 (SANTOS, 2018). Essas aglutinavam parte da considerável diversidade presente; desde suas atuações até a função exercida por cada uma dentro da Casa, era possível compreender como a religiosidade modificava a vida delas e contribuía para o fortalecimento de outras trajetórias dentro do *Ilê*.

A presença das mulheres nesta Casa demarcava a relevância de suas atuações: elas eram as organizadoras e mediadoras do Passe⁸ à comunidade que buscava tal atendimento, as responsáveis pela seleção, aprontamento e distribuição de alimentos na cozinha em rituais sagrados, atuavam como gestoras dos cultos realizados, conduzindo cada etapa de acordo com as necessidades momentâneas, estavam em maior número de médiuns⁹ e de camboas¹⁰, lideravam e conduziam parcialmente¹¹ instrumentos

7 Lideranças materiais da Casa de Religião. Responsáveis legais.

8 O Passe é o conforto oferecido pelas Entidades e Orixás mediúnicos que porventura ocupam os aparelhos médiuns da Terreira. Para que a assistência comunique-se com essas representações espirituais (que agora ocupam a materialidade da Terreira), há a distribuição de fichas gratuitas para aqueles e aquelas que procuram a Casa de Religião em momento de necessidade (SANTOS, 2018, p. 35).

9 Cavalo de Santo, indivíduo que dá passagem para atuação e comunicação de espíritos de luz em uma Gira.

10 Pessoas em desenvolvimento espiritual que ainda não incorporam entidades e, portanto, auxiliam os Cavalos de Santo e demais sujeitos durante um culto.

11 Lideravam parcialmente os instrumentos, pois também atuavam como médiuns, portanto, conforme as Giras eram desenvolvidas, davam lugar aos homens tamboreiros não médiuns.

musicais (espaços ainda demarcados majoritariamente como masculinos), abriam e encerravam os trabalhos com as leituras das preces frente ao Congá¹², dentre inúmeras outras atividades que eram desenvolvidas durante as Giras de Umbanda e Quimbanda e nos Batuques na instituição (SANTOS, 2018).

Dentre alguns dos relatos surgidos, é possível apontar o protagonismo em via de mão dupla, onde a religiosidade modifica a vida dessas sujeitas e, em contrapartida, era modificada de maneira importante pela presença delas em seu contexto. Uma das mulheres relata sua atuação junto à Umbanda a partir do desenvolvimento mediúnico com preces da Igreja Católica Apostólica Romana, onde atuava como professora de Catequese, e aprimorou suas práticas de benzedura utilizando materiais como copo d'água, tesoura e fogareiro de carvão (SANTOS, 2018). Ao encontro dos relatos trazidos pelas sujeitas em Santos (2018), o protagonismo de mulheres em Terreiras toma forma pela importância que a religiosidade assume no cotidiano delas, fortalecendo a subjetividade, a identidade e o amparo àquelas que socialmente experienciam agressividades e ausência de direitos.

“A Umbanda pra mim é tudo. Eu posso te dizer assim ó, que a Umbanda é minha vida. [...] Eu carrego minha Umbanda do peito pra fora. Por que eu tenho a Umbanda dentro do meu coração. Ela bate fundo, me deu tudo, tudo, tudo que eu quero. Qualquer coisa que tem acontecido ou que vai acontecer, eu sempre me agarro aos Meus Pais. [...] Mas a Umbanda é o tudo na minha vida. E não gosto nem que falem mal da Umbanda.” Relato feito por uma das Informantes Qualificadas de Santos. (2018, p. 51).

12 Congá é o altar onde são colocadas as imagens dos Orixás, das Entidades, Santidades, as flores e pequenas oferendas e onde são acesas as velas da Terreira. O Congá normalmente é o local onde todos e todas participantes do Terreiro se direcionam ao iniciar e antes de finalizar o culto religioso para bater cabeça e realizar preces (SANTOS, 2018).

Mãe Nilce de Iansã, Makota Nangerodé, Catia Teixeira, Monique Rodrigues, Míriam Alves, *Íyá* Marli D’Sangó, Marcell Santos, Hélen Diogo e tantas outras mulheres compartilham em Alves *et Al.* (2021) suas vivências, as (des)afetividades, contribuições, conhecimentos e ressignificações de ser uma Mulher de Axé, enunciando o papel fundamental que a filosofia de Terreira imbui na trajetória de cada uma delas, de suas antepassadas e de suas descendentes.

As Mulheres de Terreiras, nesse sentido, reorganizam territórios, constroem dinâmicas próprias e específicas, espacialmente e simbolicamente, que resultam em novas perspectivas sobre a vida, a cidade, a ancestralidade, a natureza. As coisas deixam de ser coisas e passam a ser elementos que, encaixados, constroem algo, caracterizam monumentos, emocionam espaços desemocionados, dão sentido às vivências individuais e coletivas, fortalecendo aquilombamentos que resguardam de sistemas hegemônicos os saberes tradicionais.

Dentro da lógica hierárquica das Terreiras, as mulheres de idade e aquelas que carregam grandes bagagens de conhecimentos religiosos passam a ser autoridades e têm sua existência, saúde, caminhar amparados pela Família de Santo que serve enquanto elemento impulsionador para que elas cumpram ações, ocupem espaços e levem os Seus junto consigo. E é bem possível que essas ações sejam bases importantes que fomentam a continuidade, presença e atuação das Comunidades Tradicionais de Terreira no município de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul e em território nacional.

As micro hierarquias construídas dentro das Casas de Religião, e especificamente evidenciadas por Santos (2018), demonstram que a valoração da atuação das mulheres direciona, inclusive, a ocupação espacial de uma Comunidade Tradicional, fazendo com que alguns espaços sejam restritos às mulheres,

como os de preparo das alimentações (que demanda conhecimentos específicos e autorização espiritual para desenvolvimento), e outros sejam majoritariamente ocupados por elas, tais como os Espaços da Corrente que são mais próximos do Congá. Nesse sentido, há uma ordem implícita de ocupação territorial de um *Ilê*, que nem sempre é institucionalizada, mas que demonstra os papéis devidamente marcados que beneficiam as atuações dentro de cada Casa e, neste caso, das sujeitas em análise.

Em contrapartida, ainda que as Terreiras sejam espaços de constantes reflexos e divergências do resto da sociedade e seus saberes ancestrais auxiliem às táticas de continuidade, tomada de consciência e coletividade de grupos em processos de exclusão, existem cenários político-culturais que perseguem e buscam eliminar os direitos de expressões afro-religiosas dessas mulheres. Do encontro dessas sujeitas com os conhecimentos e vivências de Matriz Africana às possibilidades cotidianas de expressão (no espaço urbano, nas escolas, nos ambientes políticos), deve-se mencionar, também, como as dinâmicas hegemônicas articulam o linchamento e a punição de mulheres de religiosidades afro – brasileiras (NOGUEIRA, 2020).

Dos julgamentos e culpabilizações sistematizados (SANTOS, 2018) às agressões verbais, físicas e psicológicas sofridas por pessoas de CTra (SANTOS, 2021), o racismo religioso (NOGUEIRA, 2020) atravessa o cotidiano socioespacial de pessoas e, mais fortemente, de mulheres, das Comunidades Negras e LGBTQIA+, impedindo que seja expressa livremente sua fé religiosa. Dos questionamentos carregados de críticas, das dúvidas sobre a veracidade dos processos mediúnicos desenvolvidos, perseguições, abandonos afetivos e familiares à escassez das redes de apoio devido à criminalização de cultos afroindígenas (SANTOS 2018, 2022; SANTOS, 2021), as mulheres são as maiores afetadas pelo



preconceito e denúncia que resultam em enfraquecimentos sistematizados de seus direitos por parte da sociedade.

Mulheres na Produção de Saúde: A prática da benzedura na cidade de Pelotas/RS

Dando continuidade no trato das redes históricas ancestrais que reordenaram as experiências dos povos africanos e afrodiáspóricos, é necessário falar sobre demais práticas que se manifestavam no cotidiano e que ainda hoje pavimentam o caminho de melhores condições de vida para os grupos, focando, então, na prática de benzedura.

De modo geral, a iniciação na benzedura se dá de dois modos, sendo eles a aprendizagem por transmissão geracional, que ocorre na relação com outra benzedeira mais experiente, em que a aprendiz tem sua formação inaugurada, em especial, na observação e na oralidade; e a outra, em que o dom do benzer é descoberto a partir de uma experiência sobrenatural, ocorrendo após uma visão, sonho, situação traumática, ou ainda a visita de uma entidade, que vem entregar-lhe o dom e orientá-la quanto aos rituais (ARAÚJO, 2011; SILVA, 2017). Em Pelotas/RS, no entanto, ocorre também um outro modo de iniciação na benzedura: a religião, em especial nas Terreiras de religiões de matriz africana, como Umbanda e Batuque (GILL; ROCHA, 2015).

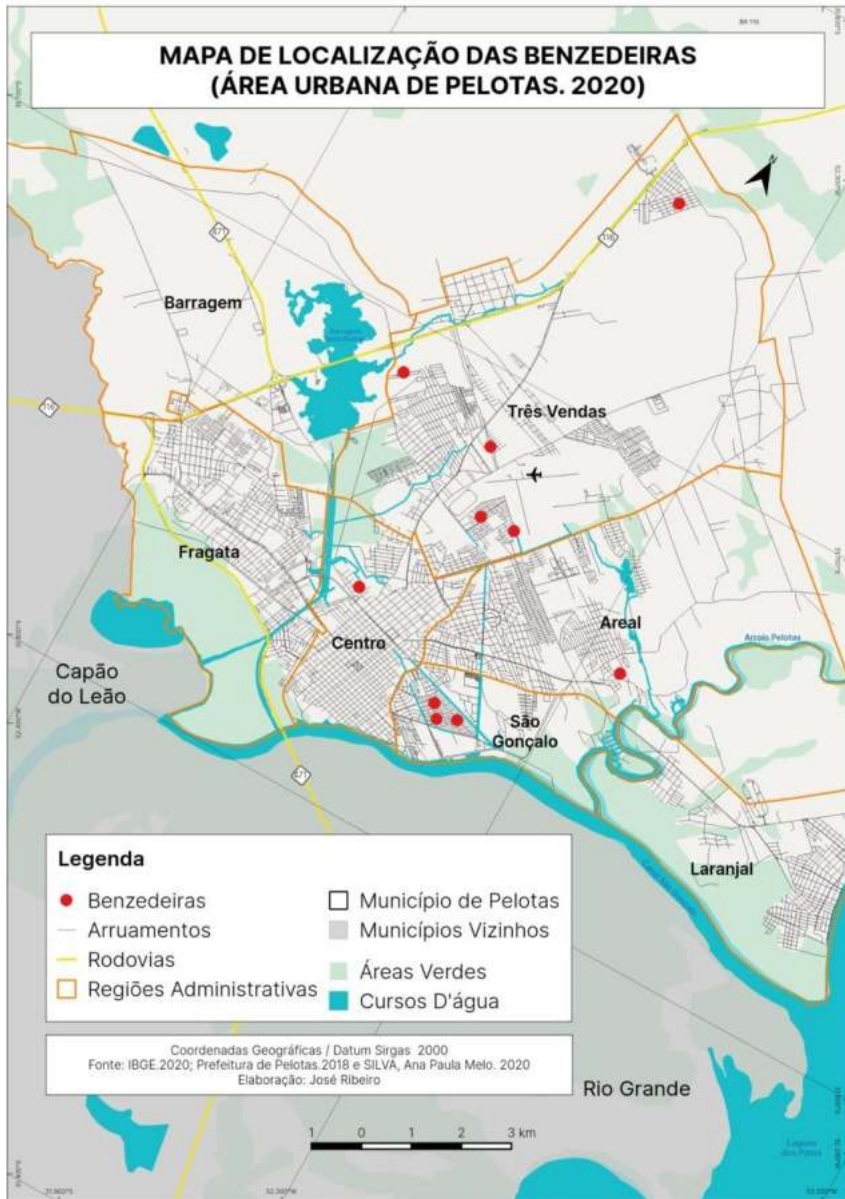
Buscando uma retomada da prática de benzedura no município, é possível constatar seus elementos em diferentes tempos. Loner, Gill e Scheer (2012) apontam que, em um estudo nos Livros de Registro dos Internamentos da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas/RS do período entre 1870 e 1880 sobre a condição de saúde-doença de escravizados, é possível constatar registros de tuberculose, bronquite e pneumonia, muito comuns, em especial, pela condição climática da região, e também doenças no sistema

digestivo, como diarreia, varíola, febre tifoide, além de maus-tratos, carências alimentares, desgastes físicos, traumatismos e ferimentos causados pela condição desumana e desumanizante à qual estavam submetidos. O desinteresse dos senhores em tratar os males e fornecer condições de vida melhores aos escravizados, bem como o alto custo de tratamentos médicos no período eram sobrepujados pelas práticas africanas de tratamentos dos males, que eram caracterizadas, sobretudo, pela utilização de folhas e encantamentos (LONER; GILL; SCHEER, 2012), o que realça o rastro das práticas e memórias negras atravessando os tempos.

Ao se debruçar sobre as práticas e os elementos, ainda hoje é possível encontrar a benzedura na cidade, em especial nos becos, vielas, ruas e quebradas. Em relatos longevos e recentes (SILVA, 2019) apresentam-se histórias profundas, que anunciam em suas rítmicas o fazer ancestral que se manifesta no presente, continuidade de um passado contínuo, como é possível visualizar no mapa a seguir, onde são representadas as localizações aproximadas de benzedoiras negras na zona urbana de Pelotas.



Figura 3 – Localização das benzedei­ras negras na cidade de Pelotas



Organizado pelas autoras. Fonte: SILVA, 2020.

A presença de benzedeadas na cidade evidencia a importância delas para a melhoria da condição de vida da população, atuando desde doenças respiratórias como nos males causados pelas condições de moradia, chegando às enfermidades causadas por saneamento básico precário ou inexistente (SILVA, 2019), comum às regiões de extrema periferia.

A benzedura não é uma prática fixa, ela se compõe no contexto, dialogando com as condições climáticas, com a fauna e flora da região, com a identidade e formação da benzedeadas. Pela ancestralidade, oralidade e memória, ela circula, areja, restaura, regenera e refaz, sendo refeita em conjunto. Desse modo, constitui-se em observar de perto as políticas de vida e práticas de continuidade que são construídas e repassadas de geração em geração.

Considerações finais

Ao longo do trabalho buscou-se dialogar sobre os importantes papéis de mulheres nos saberes e práticas ancestrais. A partir desta abordagem compreende-se que não se pode direcionar o olhar colonizado(r) às práticas ancestrais de Terreira e benzedura. As mulheres não ocupam, em práticas culturais afroindígenas, os mesmos locais de subjugação reproduzidos secularmente na sociedade ocidental do colonialismo. Há de se “descolonizar o olhar” para adentrar um espaço que possui lógicas e fazeres específicos, que servem enquanto modo de continuidade e perpetuação da vida e da existência dessas pessoas e comunidades.

Existem muitos papéis que são desempenhados por mulheres em práticas afrodiáspóricas e todos os mencionados neste escrito, acompanhados de muitos outros, são base fundamental para os aquilombamentos sociais que cuidam, curam, ensinam, territorializam, lutam, em lógica coletiva, das pessoas e da natureza, para as pessoas e pela natureza.



Uma pessoa, e, neste caso, a mulher de Terreira ou a benzedeira, não é apenas singularidade conforme dispõe a norma eurocêntrica, ela é parte de um todo, repleta de subjetividades ancoradas pela experiência e trajetória de vida, e auxilia a manter o equilíbrio da comunidade onde está inserida, sendo potente construtora e condutora dos saberes ancestrais.

É possível pensar a filosofia do Sagrado enquanto parte da filosofia *Ubuntu*, e como essa estrutura de vida modifica a maneira com que, geograficamente, vive-se e analisa-se o espaço, o cotidiano, os lugares, a paisagem, os territórios. Há alianças que permeiam a singularidade e a pluralidade de saberes e comunidades tradicionais, dando nuances outras à vida nas cidades e ressignificando aquilo que, pela insistência de esvaziamentos, torna-se não lugar. As alianças, simbólicas e materiais, dessa maneira, reestruturam o cotidiano pelas Terreiras, benzeduras, práticas afrodiáspóricas, conhecimentos indígenas e as geograficidades construídas e modificadas pelas mulheres em múltiplas escalas e cenários.

REFERÊNCIAS

ALFONSO, Louise Prado; FERREIRA, Martha Rodrigues. **Entre terreiros, periferias e trabalho sexual:** os desafios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação de antropólogos/as. Reunião Brasileira de Antropologia. Saberes Insubmissos: diferenças e direitos. GT 46 – Extensão Universitária: desafios e propostas para a ação e formação em antropologia, 2020. Disponível em: https://www.32rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=89. Acesso em: 10 dez. 2020.

ALMEIDA, Paula Castro. **A palavra é que voga:** concepções de cura e saúde entre benzedeiros no Município de Pelotas. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2774> Acesso em: 3 abr. 2022.

ALVES, Míriam Cristiane et al. (Org.). **Seção II: Cartas e as Grafias da Memória e da Ancestralidade.** /Matripotência e Mulheres Olúðox: memória ancestral e a enunciação de novos imaginários / Organizadoras: Míriam Cristiane Alves, Ana Paula Melo da Silva, Raquel Silveira Rita Dias, Priscilla Pinheiro Lampazzi e Kaká Portilho. Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

ARAÚJO, Fabiano Lucena. Representações de doença e cura no contexto da prática popular da medicina: estudo de caso sobre uma benzedeira. *Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v. 2, n. 18, p. 81 – 97, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/47059> Acesso em: 10 abr. 2022.

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

CAVAS, Cláudio de São Thiago; NETO, Maria Inácia D'ávila. A Diáspora negra: Como as mulheres recriaram através da religião a África “imaginada” no Brasil de Todos os Santos. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. Anais...* Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.labimagem.eicos.psico.ufpr.br/index.php/artigos>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FERREIRA, Martha Rodrigues; SANTOS, Marcell Teixeira dos; ALFONSO, Louise Prado. Pelotas do cotidiano: Cartografia de uma cidade Sagrada. PORTELLA, Adriana; MOREIRA, Cristhian; DEBLI Thaís; MAIA, Lorena (Org.). *In: 3 CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADANIA, ESPAÇO PÚBLICO E TERRITÓRIO. Anais...* Pelotas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/3ciecit/files/2022/03/ANAIS_3CIECIT_RV13.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

GILL, Lorena Almeida; ROCHA, Lóren. Trajetórias de Benzedores Negros ao Sul do Brasil. *In: GILL, Lorena Almeida; SCHEER, Micaele Irene (Org.). À beira da extinção:* memórias de trabalhadores cujos ofícios estão em vias de desaparecer. Pelotas: UFPel, 2015. p. 101-111. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/p7950> Acesso em: 07 abr. 2022.

HOFF, Tuize Silva Rovere. **A cidade e a mulher:** segregação urbana feminina em Santa Cruz do Sul/RS. 2018. 146 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas do Censo Demográfico, 2010. Diversidade Cultural.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2010), 2013, Rio de Janeiro: IBGE.

IPHAN. **Tambor de Sopapo:** Resgate Histórico da Cultura Negra do Extremo Sul. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/995/> Acesso em: 1 jun. 2022.



LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; SCHEER, Micaele Irene. Enfermidade e morte: os escravos na cidade de Pelotas, 1870-1880. **Hist. Cienc. Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. 133-152, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-59702012000500008&lng=en&nrn=iso>. Acesso em: 7 abr. 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e Encantamento como Inspirações Formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Páginas de Filosofia** (São Bernardo do Campo), v. 6, p. 51-64, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/6300> Acesso em: 10 jun. 2022.

MADARIAGA, Inés Sánchez. Infraestructuras para la vida cotidiana y calidad de vida. **Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de Valladolid**, n. 8: Reciclar la ciudad, 2004. Disponível em: <http://cerro.cpd.uva.es/bitstream/10324/10265/1/CIUDADES-2004-8-INFRAESTRUCTURAS.pdf><https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1253144>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2020. **O grande tambor**. Coletivo Catarse. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIL6Hfq4ZTw>. Acesso em: 1 jun. 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da ancestralidade. Entrelugares. **Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-diaspoacutericos.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PORTILHO, Kaká. Um Matriarcado Amerinafricano no Brasil.

ALVES, Míriam Cristiane; SILVA, Ana Paula Melo da; DIAS, Raquel Silveira Rita; LAMPAZZI, Priscilla Pinheiro; PORTILHO, Kaká. **Matripotência e Mulheres Olúxô**: memória ancestral e a enunciação de novos imaginários (Org.). Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço e religião: uma abordagem Geográfica. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Maglandyo da Silva. **As territorialidades simbólicas de um terreiro de candomblé na cidade de Cajazeiras, Paraíba**. 2021a. 230 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101993>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, Marcell Teixeira dos. **Mulheres e Umbanda:** um estudo Geotnográfico no Centro de Nação e Umbanda Reino de Pai Ogum e Caciue Treme Terra em Pelotas/RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SANTOS, Marcell Teixeira dos. **Quando os Tambores Tocam Geografia e Religião:** um estudo de caso da (in)visibilização da umbanda em Pelotas, RS. 2022. 175f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SILVA, Ana Paula Melo da. **Benedeiras Negras:** na benzedura a ressignificação da solidão e na busca pela cura a manifestação do amor. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, Ana Paula Melo da. **Na Encruzilhada das Práticas e Memórias Negras:** Benzedura e ancestralidade no município de Pelotas-RS. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5539> Acesso em: 2 abr. 2022.

SILVA, Ana Paula Melo da. **Elementos da Memória e da Benzedura:** a prática afrodiáspórica de cura na cidade de Pelotas/RS. In: ALVES, Míriam Cristiane (Org.) *A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas/ Organizadores: Míriam Cristiane Alves e OlorodeOgiyànKálàfóJayro Pereira de Jesus.* – 1. ed. -- Porto Alegre: Rede Unida, 2020. 216p. il.; Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Livro-A-Matriz-Africana - Epistemologias-e-Metodologias-Negras-Descoloniais-e-Antirracistas.pdf> Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Marcia Alves Soares da. **Geografia Cultural: caminhos e perspectivas/** Marcia Alves Soares da Silva . Curitiba: InterSaberes, 2019.

SILVA, Joseli M. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. Florianópolis. **Revista Geosul**, v. 22, n. 44, p. 117-134, jul./dez. 2007.



SER UM HOMEM FEMININO NÃO FERE O MEU LADO MASCULINO

Os sujeitos e suas espacialidades
homoafetivas

DIEGO MIRANDA NUNES
BENHUR PINÓS DA COSTA
SUSANA MARIA VELEDA DA SILVA

Este capítulo resulta de parte de uma pesquisa de mestrado já concluída, que objetivou compreender a produção das masculinidades e socioespacialidades de homens que buscavam parceiros do mesmo sexo em Rio Grande – RS. Nesse sentido, aqui buscaremos evidenciar algumas reflexões sobre os nossos sujeitos da pesquisa, em um total de cinco homens, acerca do conceito de espacialidade. Apontamos no título um trecho da música de Pepeu Gomes – “Ser um homem feminino não fere o meu lado masculino” – por entender que existem diferentes possibilidades de se constituir homem. Nesse sentido, os “sujeitos não neutros” são também apontados, por compreender, assim como Silva (2011), que o espaço geográfico é produzido por corpos não neutros, ou seja, pautados por marcadores de geração, cor da pele, gênero e sexualidades. Assim, buscamos assimilar, por meio da Análise do Discurso de Escola Francesa de Michel Pêcheux, as interpelações dos entrevistados.

A evolução da internet permitiu aos sujeitos que buscavam parceiros do mesmo sexo conseguir negociar suas (in)



visibilidades e gerenciar seus desejos. Os avanços tecnológicos marcados no início dos anos 2000 e o surgimento dos aplicativos voltados para o público LGBTI+ em 2009 reconfiguram as formas de relacionamentos. Essas não se sobrepõem aos espaços físicos, porém, se tornam alternativas potentes de encontros e flertes, potencializando a criação de novos territórios de sociabilidade entre homens que buscam parceiros do mesmo sexo.

Para Miskolci (2017), a vida conectada oportunizou trocas entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que moldou a forma de se relacionar no tempo e no espaço. Com isso, a interação virtual entre eles e as mídias passou a fazer parte do cotidiano. O dispositivo móvel se tornou algo importante nos relacionamentos, para encontro de pessoas, conhecer parceiros em potenciais e, de certa forma, evitar exposição direta nos espaços físicos. Nesse sentido, o espaço virtual se constitui enquanto materialização de afetos e desejos, tornando-se um território de sujeitos criativos/táticos em busca de laços afetivo-sexuais.

Para tanto, este capítulo está dividido em três momentos, sendo eles: O espaço e os sujeitos: descrição espacial das entrevistas e apresentação dos entrevistados, os quais chamaremos de Anderson, Flávio, Guilherme, Antônio e Thiago. Salientamos que os nomes foram determinados por eles, assim, são fictícios. Optamos por nomeá-los, por entender que isso os caracteriza no estudo. O segundo momento é pautado pela análise dos discursos dos entrevistados; optamos por colocar em caixas, para melhor estruturação do texto, e denominamos esse item de tornando visível o discurso dos sujeitos da pesquisa. O terceiro momento nomeamos de possibilidades de discussões sobre espacialidades homoafetivas.

Os passos que nos levaram a essas entrevistas foram: contato com os usuários, que responderam a um questionário on-line (aplicado por meio do aplicativo Tinder) e se disponibilizaram a participar, dispondo de horários e viabilidade dos espaços das



entrevistas. Com isso, entramos em contato com os 75 homens que manifestaram interesse; desses, 30 disseram querer continuar na pesquisa, e dez foram entrevistados. Destacamos que, desses dez, optamos pelas cinco entrevistas que melhor contemplavam as perguntas e os nossos objetivos, mesmo entendendo que não buscávamos respostas certas ou erradas. Todas as entrevistas foram realizadas no município de Rio Grande – RS. Assim, mantivemos os sujeitos que não precisaram sofrer interferência do pesquisador para responder, visto que alguns deles apenas respondiam “sim” e “não”.

O espaço e os sujeitos: descrição espacial das entrevistas e apresentação dos entrevistados

O primeiro entrevistado foi o primeiro contato realizado pelo pesquisador. Optamos por locais públicos, como praças, shoppings e lanchonetes, e sempre deixávamos que o entrevistado escolhesse o melhor lugar, onde se sentiria mais confortável. A primeira entrevista foi realizada no dia 1º de julho de 2018. Chamaremos o entrevistado de Anderson, nome a que ele optou por ser denominado. Era um domingo, fazia um sol agradável e uma temperatura perto dos 17°C. O nosso local de encontro foi no Praça Rio Grande Shopping Center. Chego por volta das 15h e me encontro com Anderson: um homem branco, aparentando ter 21 anos, estatura perto de 1,78cm, magro, boné para trás e óculos escuros. Esse era o sujeito que eu realizaria minha primeira entrevista em profundidade.

Talvez o domingo não fosse o melhor dia para esta entrevista, visto que o espaço estava bastante cheio. Pergunto a Anderson se ele se incomoda com o fato de estar cheio, e ele nega, dizendo que não tem problema. Enquanto pergunto a ele sobre seu dia, vou procurando o melhor lugar para nos sentarmos e conversarmos.



Eis que encontro uma mesa atrás de uma cafeteria... Perfeito, ali seria o melhor lugar. Anderson pede para não ficar no sol, levando as mãos nos olhos, cobertos por óculos escuros. Por um momento tive a sensação de que ele me lembrava alguém, mas que naquele momento não me recordava quem.

Nosso contato se deu por *WhatsApp*. Nunca tive contato algum com Anderson, sequer conhecia ele dos espaços que frequento. Ele foi o primeiro que topou ser entrevistado da lista de 75 interessados que eu tinha. Sentamo-nos ao redor da mesa, e ali expliquei sobre a pesquisa. Em momento algum percebi Anderson nervoso, talvez eu estivesse mais ansioso que ele. Tinha uma música alta tocando nos espaços do shopping, com isso, me senti mais próximo dele, para que a entrevista fosse algo fluido, mais no sentido de conversa, tentando não ficar preso ao roteiro. Em nenhum momento percebi Anderson desconfortável com as perguntas, pelo contrário, por vezes produziu longas respostas.

Anderson nasceu em Rio Grande, tem 21 anos, se autodeclara branco, de gênero masculino e orientação sexual gay. Não possui nenhuma ocupação no momento, possui ensino médio completo, não possui companheiro/a, reside com os pais (mãe e pai). É filho único, mora na Vila Maria, frequenta a religião evangélica e os pais sabem da sua orientação sexual.

A segunda entrevista ocorreu no dia 4 de julho de 2018. Opto por marcar no mesmo lugar, porém num dia de semana, uma quarta-feira, às 15h, por entender que ao longo da semana o movimento era menor. Flávio, nome pelo qual desejou ser identificado na pesquisa, já se encontrava no shopping quando cheguei. Nosso contato se deu por *WhatsApp* e, assim como na outra entrevista, também não o conhecia pessoalmente, tampouco de redes sociais. Ligo para Flávio assim que chego para ver onde ele se encontrava. Ele estava na praça de alimentação e foi até meu encontro, na porta principal de entrada.



Flávio me encontra no corredor do shopping e me abraça, como se fôssemos bons e velhos amigos; achei acolhedor. Era um homem branco, de 1,65cm de estatura, olhos claros, cabelo liso com topete. Usava um casaco preto e uma manta – fazia frio neste dia, aproximadamente 10°C. Opto por não fazer a entrevista no mesmo lugar que fiz com Anderson, escolhendo a praça de alimentação, porém um lugar mais reservado.

Diferentemente de Anderson, Flávio estava visivelmente ansioso, boca trêmula; num primeiro momento, tive a sensação de que ele estava entendendo aquilo como um primeiro encontro, e de fato era, entre mim (pesquisador) e ele (entrevistado). Antes de explicar a pesquisa, converso sobre assuntos aleatórios, compreendendo que assim conseguiria quebrar o gelo para só depois iniciar a entrevista. Percebo que Flávio tem as unhas compridas, muito bem-feitas, e que está com uma base no rosto, muito discreta, mas perceptível. Opto por sentar-me ao lado de Flávio, e iniciei explicando sobre a pesquisa e os ritos que aquele momento exigiria.

Flávio nasceu em Rio Grande, tem 25 anos, se autodeclara pardo, de gênero masculino e orientação sexual gay. Trabalha como auxiliar administrativo, tem ensino médio completo, não possui companheiro/a, reside com a mãe, e tem um irmão casado. Mora no bairro Cohab IV, frequenta a religião de matriz afro umbanda, e sua família sabe de sua orientação sexual.

O terceiro entrevistado optou por ser chamado de Guilherme. Realizamos nossa entrevista no dia 11 de julho de 2018. Meu contato com ele se deu pelo *Facebook*. Depois da aplicação dos questionários, Guilherme havia me adicionado como amigo no site de rede social. Após alguns dias tentando agendar esta entrevista, eis que consigo marcar um melhor dia para ele. Guilherme sugere o Campus Carreiros, da Universidade Federal do Rio Grande; achei interessante, visto que o campus era um local diferente das duas primeiras entrevistas. Combinamos de nos encontrar na

parte externa do centro de convivência (local bastante frequentado), em frente ao lago.

Guilherme chega um pouco atrasado, aperta a minha mão e eu sugiro que façamos a entrevista nos bancos fora daquele espaço, visto que ali se encontravam vários acadêmicos/as estudando, pois era período de exames na universidade. Diferentemente dos dois primeiros encontros, neste percebo que meu entrevistado é muito falante, desinibido, sorri fácil, conversa bastante enquanto nos dirigíamos para os bancos. Guilherme é acadêmico da FURG, tem cerca de 1,72cm de altura, branco, cabelo liso preso em um coque, barba rala e gordo.

Vejo que Guilherme está ofegante, parece que ele não queria ter se atrasado, e pergunto se ele tem algum compromisso depois da entrevista, visto que o roteiro era extenso. Ele diz que não. Iniciei explicando a pesquisa, e fomos interrompidos por uma amiga dele, a qual tinha ido buscar um copo que havia deixado com ele. Guilherme me apresenta como um amigo; a amiga não demora muito e se despede. Continuo explicando os ritos da entrevista, e vejo Guilherme bastante atento, como alguém que sabe o que vai falar, mesmo que não tenha respostas certas. Percebo nele algo diferente dos outros entrevistados.

Guilherme nasceu em Rio Grande, tem 21 anos, se autodeclara branco, de gênero masculino cisgênero e orientação sexual bi. Trabalha com os pais em um restaurante e estuda na universidade. Não possui companheiro/a, reside com os pais e uma irmã mais nova e mora na Vila Militar. Quando questionado se possui alguma religião, se diz agnóstico. Sua família não sabe da sua orientação sexual.

A quarta entrevista foi com Antônio. Diferente dos outros entrevistados, ele optou por outro espaço; assim, o encontrei no *McDonalds* da cidade no dia 16 de julho de 2018 à noite. Chego



no local e ele já me esperava, estava lanchando. Explica que escolheu ali devido à proximidade com o seu trabalho, assim facilitaria também o seu deslocamento para casa. Noto que Antônio balança a perna enquanto conversamos, como alguém inquieto, talvez se questionando o motivo que o levara a estar ali.

Assim como com os outros entrevistados, explico o objetivo da pesquisa, apresento o roteiro de perguntas e o termo de consentimento, deixando uma via com ele assinada. Espero ele terminar de lanchar, enquanto vamos conversando sobre assuntos do cotidiano. Antônio é um conhecido de rede social, não somos amigos, mas já o conhecia de outros espaços. O contato com ele se deu por meio do *Facebook*, onde trocamos informações sobre a pesquisa e posteriormente marcamos a entrevista.

Antônio não é natural de Rio Grande, nasceu em Candiota, tem 32 anos, se autodeclara preto, de gênero masculino e orientação sexual gay. Trabalha como coordenador em uma empresa da cidade, tem ensino médio completo, não possui companheiro/a e reside sozinho. Mora no Bairro Cassino e quando questionado se possui alguma religião, diz não possuir nenhuma. Seus pais não sabem da sua orientação sexual.

A quinta entrevista se deu com Thiago, nome pelo qual desejou ser identificado na pesquisa. Nosso contato também foi por meio do *Facebook*. Diferentemente dos outros, Thiago era um amigo de rede havia certo tempo, mas nunca tínhamos nos encontrado pessoalmente. Após vários contatos, marcações e desmarcações, conseguimos agendar um dia. Consegui conversar com ele no dia 18 de julho de 2018. Marcamos para as 17h no *McDonalds*, espaço público de grande circulação de pessoas, porém Thiago achou melhor que fosse lá, porque já estaria por perto e depois seria mais fácil de ir para casa, assim como Antônio.



Chego no horário marcado, e me dirijo para o segundo andar, lugar combinado com Thiago. Ele já estava lá, lanchando. Cumprimento, me sento ao seu lado e aguardo ele terminar. Thiago é um homem de 1,82cm de altura, olhos castanhos-escuros, cabelo crespo, magro, com barba bem cheia. No momento da entrevista usava um moletom com capuz na cabeça. Percebo que Thiago não está nada ansioso, pelo contrário, ele termina de lanchando querendo logo ser entrevistado. Thiago é natural de São José do Norte, tem 30 anos, se autodeclara branco, de gênero masculino e orientação sexual gay. Trabalha como professor, tem ensino superior, não possui companheiro/a e reside sozinho no Bairro Trevo. Quando questionado se possui alguma religião, diz não possuir nenhuma. Os pais sabem da sua orientação sexual.

Tornando visível o discurso dos sujeitos

Dar visibilidade é muito mais do que um ato político, é um gesto de resistência dentro do movimento LGBTI+. Nesse sentido, visibilizar o discurso dos sujeitos entrevistados está pautado em deslocamentos e recuos para refletir sobre algumas situações e conceitos e dar voz àqueles que foram e são muitas vezes silenciados por discursos hegemônicos. É garantir o espaço de fala dos sujeitos, suas compreensões, suas vivências e interpelações. Compreendo que os discursos são proferidos no tempo e espaço; nesse sentido, deve-se sempre levar em conta os atravessamentos de cada participante do estudo. Assim nos voltamos à análise das entrevistas individualmente, compreendendo que cada sujeito está atravessado por vivências e experiências diversas e plurais.



Espacialidades

Neste item definiremos as espacialidades dos homens entrevistados, suas relações com o espaço do aplicativo Tinder e com espaços físicos de encontros. Assim, entendemos que cada sujeito se relaciona com o espaço de forma individual, e esses são produzidos por eles, por vezes suprindo seus desejos e vontades, por outras não correspondendo. Nesse sentido, pensamos no espaço a partir de Raffestin (1993), produto de relações sociais que o territorializam e dele fazem territorialidades de práticas. Com isso, aferimos no espaço do aplicativo como um território, ao mesmo tempo em que um espaço de práticas; mesmo que os dois conceitos se distingam um do outro, o diálogo se faz necessário (SAQUET, 2015).

Com isso, a organização espacial dos sujeitos que territorializam o espaço do aplicativo está em constante mudança. Assim, pensamos que o Tinder também é um espaço fluido, moldado pelos sujeitos e sua organização espacial, não restringindo a apenas objetos, mas sim a um conjunto de comportamentos que dele produzem novos territórios e territorialidades e resultam em relações de poder. Nessa perspectiva, Massey (2008) pontua que, primeiramente, esse espaço é produto da interação e inter-relações sociais; segundo, que o espaço é esfera de possibilidades e pluralidades (pensando como produto de sujeitos criativos/táticos), e terceiro, que é algo que está sempre em construção. Para tanto, nosso primeiro ponto está pautado na espacialidade como um todo, buscando pontos de convergência nos discursos dos sujeitos sobre o conceito. Com isso, compreendemos que os pontos de convergência nos ajudam a pensar sobre um discurso coletivo, não eliminando as divergências, pelo contrário, elas estão postas no decorrer do texto. Vejamos o quadro 1:

Quadro 1 – Resumo do conceito de espacialidades

Conceito	Convergências	Resumo da análise
Espacialidades	Espaço de encontros Território de práticas Sexo Relacionamentos Amizades	De modo geral, os sujeitos entrevistados compreendem o espaço virtual como um território para estabelecer laços, sejam eles afetivos ou sexuais. Entendem o espaço virtual como potente de práticas, sejam elas amizades, relacionamentos e sexo. Além disso, o virtual se torna um meio técnico para a materialização dos encontros de homens que buscam parceiros do mesmo sexo.

Org.: Elaborado por Diego Miranda Nunes, 2018. Fonte: Entrevista em profundidade .

Quando questionados sobre a percepção deles sobre os aplicativos móveis, as respostas são as seguintes:

Assim, todas as pessoas procuram alguma coisa no aplicativo, às vezes não fica tão claro, às vezes tu tens que conhecer a pessoa e ver o que ela realmente quer. O meu caso, com as minhas experiências, conheci pessoas que simplesmente só queriam me conhecer mesmo, sem uma grande intenção. E outras pessoas queriam uma coisa disfarçadamente, mas na verdade queriam outra. Digamos pessoas que queriam o que eu queria, mais para tirar uma vantagenzinha só, não era uma coisa sincera, era mentirinha, digamos. Diziam que queriam um relacionamento, mas na verdade só queriam sexo. ANDERSON (01/07/2018)

Agora o modo mais fácil da gente pegar e ter mais encontros, para marcar encontros, é mais fácil por aplicativos, e até certo ponto ele é bem interessante porque é um modo que tens para encontrar uma pessoa, de conhecer um pouco antes de conhecer ela pessoalmente. FLÁVIO (04/07/2018)

Então, para ser bem breve, não tenho muita paciência, eu acho muito superficial, porque pra mim não adiantou muita coisa. Tipo tinha uma época que ele era meio que terapêutico, uma época que não era muito boa na minha vida e aí eu me sentia que se eu entrasse nesses aplicativos, por exemplo, o que eu mais usava era o Tinder, e eu ganhasse like, só o match da pessoa me deixava confortável, porque me dizia que de certa forma despertei algum interesse. Mas eu não queria desenvolver nada com aquela pessoa, era só meio que tipo ganhei um match, não que mudasse minha vida, mas eu poderia dizer “é, para alguém de certa forma eu sou interessante”. Mas eu não sentia vontade de desenrolar nenhum relacionamento, nada a partir disso. GUILHERME (11/07/2018)

Então, sei lá, é uma oportunidade boa para conhecer alguém legal ou uma forma prática de conseguir sexo. ANTÔNIO (16/07/2018)

Eu entendo que eles buscam a intencionalidade de conhecer pessoas, de tu se identificar com pessoas. Muitas vezes a pessoa não tem tempo de estar saindo e indo para lugares para conhecer pessoas. Então os aplicativos meio que dão essa sacada, porém eles ficam muito ligados ao visual, é praticamente visual. É o que eu falo, eles, aplicativos, são uma vitrine, tu estás passando foto e diz ‘oh, gostei’. Tu nem conversou com a pessoa, só por imagens ou se ele escreve alguma coisa ali, que geralmente ninguém escreve nada, colocam foto, colocam signo, e pela foto tu te interessa pela pessoa. THIAGO (18/07/2018)

Compreendemos que os sujeitos entrevistados percebem que os aplicativos são dispositivos potentes de encontros, os quais tomam formas a partir do interesse de cada um. Nesse sentido, Anderson e Thiago apontam que há outros interesses por trás da função primária dos aplicativos, presumindo, assim, existirem representações dos sujeitos que lá se encontram. Para Massey (2008, p. 43), “através da representação, espacializamos o tempo. É o espaço que, desse modo, subjugam o temporal”.

Por outro lado, Flávio acredita que o espaço virtual é um meio para encontrar pessoas, anterior ao encontro presencial. Já Guilherme relata que os aplicativos funcionam como terapia para



o tempo ocioso, afirmando que nunca buscou nada em específico nesses espaços. E não distante dos outros sujeitos, Antônio é taxativo e relata que os aplicativos são caminhos práticos para conhecer alguém e conseguir sexo. Nesse sentido, compreendemos que a percepção dos cinco sujeitos sobre os espaços dos aplicativos não é unânime, no entanto, convergem sobre esses serem dispositivos de interação e comunicação entre as pessoas. Percebemos em Antônio a palavra sexo bastante presente, algo que está atravessado nos discursos dos outros homens, de forma implícita. Assim, destacamos que existe um não dito, como afirma Orlandi (2013), talvez pela timidez do momento pesquisador/entrevistado.

São levados em consideração contextos pessoais, suas vivências e os atravessamentos cotidianos; assim, entendemos, como a autora, que o discurso proferido por eles é situado no tempo e no espaço, e que essa relação deve ser levada para reflexão das análises. Como afirma Orlandi (2013), os discursos situados são múltiplos em diferentes espaços, assim os processos de identificação dos sujeitos são constituídos pela argumentação, subjetivação e construção daquilo que eles entendem como realidade.

Assim, quando questionamos sobre o que eles buscam no aplicativo Tinder e se o que buscam é encontrado em algum momento, as respostas foram as seguintes:

Olha, na verdade eu estou meio afastado, eu até dou uma olhadinha de vez em quando, mas eu dei uma afastada. Mas o que eu procurava era conhecer pessoas novas mesmo, talvez desenvolver um tipo de relacionamento ou até uma amizade um pouquinho mais íntima, alguma coisa que convinha a mim e à pessoa também, mas que fosse recíproca também [...] Olha, é como eu te falei, é questão da sinceridade, é isso que falta às vezes nas pessoas. Eu procurava uma coisa que parecia bem-sucedida até o momento, aí do nada a coisa desandava e eu desandava junto; então eu não acho que eu encontrava não, aí a coisa voltava para o ponto inicial, a futilidade falava mais alto.
ANDERSON (01/07/2018)



Procuro relacionamento, uma pessoa que fosse compatível comigo para estar saindo, conhecendo e quem sabe então gerar uma coisa mais... um amor. É difícil tu teres uma coisa muito verdadeira no aplicativo, mas é aquele negócio, né, gostar das mesmas coisas que eu gosto. Eu não sou muito de sair, então a pessoa tem que ser mais ou menos assim, porque não há compatibilidade se ela gostar de sair, gostar de ser festeira... essas coisas assim, pra mim não serve! Porque eu não sou assim, não é que eu não goste de festa, é que eu não sou habituado a ir a festas. Gosto de coisas mais caseiras, ou então ir para um lugar mais público, uma praça, tomar um chimarrão, essas coisas mais simples [...] em algum momento pareceu que foi encontrado, mas como eu te falei, conforme o tempo vai passando, a gente conhecendo as pessoas e a gente vê aquilo que realmente elas dizem ser. Porque assim, no primeiro momento, que tu começa a conversar com uma pessoa, até porque tu não tens o contato direto com ela, é mais fácil de tu falar pelo aplicativo, em te soltar, porque tu não estás frente a frente. Frente a frente é bem diferente, até mesmo quando a gente conversa pelo telefone é de uma forma, chega pessoalmente vem a vergonha, ou tu não gostou de alguma coisa, já não é bem aquilo que tu pensava, isso aí é o que mais acontece. FLÁVIO (04/07/2018)

Então, literalmente eu não procuro nada. Tipo, claro, eu procuro alguma coisa porque eu baixo, não faz sentido eu baixar pra nada, mas é literalmente só pra ver se tem gente que eu conheço e está lá. Tipo, se alguma pessoa que eu me relacionei ou fiquei um tempo atrás tá lá ou não. É só por curiosidade, não é nada de querer conhecer pessoas novas. Porque eu acho que eu tenho facilidade para conhecer gente... me relacionar com as pessoas, de conversar, então eu acho que não preciso de um aplicativo pra isso, entendeu? Claro, eu tenho facilidade para me relacionar, tipo... no caso ter um contato e criar uma amizade com a pessoa, mas eu não tenho tanta facilidade pra estimular e criar um relacionamento diferente. GUILHERME (11/07/2018)

No Tinder? Eu procuro não só sexo, também procuro conhecer pessoas, interagir com alguém, fazer amizades, é o que eu procuro basicamente em todos os aplicativos. O Tinder é um tipo de aplicativo que as pessoas não são muito de interagir contigo, acho que isso é de cada um, eu estou disponível para conversar, a maioria mostra interesse, né? Quando curte um ao outro, mas não desenvolvem, não acontece nada. Muitas vezes a gente só troca uma ideia de alguns minutos e o assunto morre, acredito que por não ter a possibilidade de trocar imagens. Foi como eu te falei, as pessoas são muito curiosas, elas querem saber como tu é fisicamente, se tu não tens isso à mostra no teu perfil mesmo, as pessoas acabam deixando de lado. Diferente de outros aplicativos que tu pode encaminhar e enviar as imagens. ANTÔNIO (16/07/2018)

Cara, eu acho que papear, conhecer pessoas, não tenho um objetivo concreto. Eu não busco alguém pra ficar ou namorar, em primeira instância é conversar. Eu meio que não planejo nada; eu sei que com aplicativos se tu te planejar tu só se ferra. Vai conversando, vai conhecendo gente, aí tu vê qual é o caminho que vais tomar. Mas acho que é mais pra conversar mesmo. Eu não tenho uma vida social muito ativa, não sou muito de sair de casa, já fui mais, acho que durante a FURG, mas agora eu não ando muito sociável. Então é meio que uma forma de manter algo social, de conversar, conhecer pessoas e tal. Eu já conheci muita gente legal no Tinder, e já fiz muita amizade pelo Tinder, bem legais. É o que eu te falei, ele te dá um leque de opções, o que tu procurar tu vai encontrar. Se tu quiser amizade, tu vai encontrar; se tu quer algo mais casual, sempre tem aqueles perfis que só têm foto de cueca, por exemplo, sem rosto, então se é aquilo que tu quer, tu vai lá e dá like; se tu recebeu like, beleza, vai e conversa. Eu, como é mais para papo e mais para conversa, super de boas o aplicativo. THIAGO (18/07/2018)

É interessante refletir sobre o espaço virtual como um território potente de relações, todavia, os sujeitos apresentam nas entrevistas algo que já havia sido encontrado no questionário de caracterização dos sujeitos. Anderson relata estar afastado do aplicativo, porém, não desinstalou o App, apesar de estar um tanto frustrado com as relações estabelecidas no espaço físico provenientes do virtual. Sincronicamente diz que pode desenvolver um relacionamento ou uma amizade um pouco mais íntima. Percebo, nesse sentido, que ele está se referindo a sexo, apesar de



relatar possíveis futilidades dos encontros que teve. Para Miskolci (2017), a vida no virtual tenta contestar a separação do on-line e do off-line, como se fosse possível viver esses espaços de maneiras diferentes. A frustração de Anderson é a mesma dos espaços físicos de relações, aliás, os encontros que ele relata se dão nesses espaços, o virtual é apenas um caminho potente de táticas para se chegar a um encontro cara a cara.

Já Flávio aponta buscar um relacionamento, aferindo que o espaço do aplicativo Tinder facilita conhecer pessoas, afirmando que não é de frequentar espaços como festas, se autodenominando caseiro. Por outro lado, Guilherme, num primeiro momento, diz não procurar nada no aplicativo, que baixa apenas por curiosidade. Compreendemos que Guilherme tem um problema com relação à aceitação do seu próprio corpo, e usa como defesa dizer que não procura nada no espaço do Tinder.

Por outro lado, Antônio nos ajuda a pensar que o Tinder, voltado para o público LGBTI+, não é algo tão dinâmico quanto apontado pelos outros entrevistados. Ele relata que está no aplicativo à procura de fazer novas amizades e conhecer pessoas, no entanto, segundo ele, a própria dinâmica do aplicativo dificulta a socialização em rede. Nesse momento ele está comparando o Tinder a outros aplicativos, afirmando que as pessoas não interagem umas com as outras devido ao aplicativo não possuir outras funções, como enviar imagens, áudios e criar grupos. Recuero (2012) aponta que a rede é criada pela negociação e apropriação de vários atores sociais, com isso, o Tinder não se caracteriza enquanto uma comunidade virtual, porém com potência de redes. Ou seja, o Tinder se constituiu enquanto um espaço virtual que potencializa sujeitos criativos/táticos em detrimento da busca por algo.

Assim como relatado por Flávio, Thiago entende o Tinder como um facilitador para conhecer pessoas. Ele diz que não está num momento sociável, e que o espaço do aplicativo facilita a



troca e o contato com as pessoas, mesmo que virtual. Ao afirmar que está no Tinder apenas para conversar, num primeiro momento o espaço do aplicativo parece ser confortável a Thiago, mas percebemos que ele utiliza outros aplicativos que talvez não sejam apenas para conversar. Ao mesmo tempo, ele relata que o aplicativo fornece uma infinidade de possibilidades, com opções como papo, sexo e amizades.

Refletindo um pouco a partir dos discursos, percebemos que o espaço do Tinder se torna um espaço de representação dos corpos e dos sujeitos que nele estão. Talvez o fato de o aplicativo impor que as pessoas utilizem fotos de rosto limita a resposta dos sujeitos.

Quando questionados se conheceram pessoalmente algum parceiro que conversaram pelo app, as respostas foram as seguintes:

Já, e se não me engano foi só um. E foi normal. É que na verdade, quando é um amigo um pouquinho mais distante, a gente já estabeleceu uma conversa, a gente já estabeleceu uma afinidade, uma intimidade, que foi, mesmo distante, ela rolou. Então quando tu encontras a pessoa, tu já vai com uma intenção de ficar com ela, de ter um momento mais íntimo, pelo menos comigo foi assim.

ANDERSON (01/07/2018)

Já, e sair de lá sempre é complicado, a pessoa fica nervosa, aquela coisa toda. A pessoa tem expectativa, aí depois tu vê aquela pessoa ali, de repente ela supriu as tuas expectativas ou não, aí ela não te supriu numa forma, mas se tu der a chance de conversar, ela encaixa em outras formas que substituem, que podem substituir a outra. FLÁVIO (04/07/2018)

No intuito de me relacionar, nunca. GUILHERME (11/07/2018)

Ah, sim, eu tinha dito que não? Eu tinha esquecido desse detalhe, foi a única pessoa que eu encontrei pessoalmente, a gente já se conhecia, tivemos um namorado em comum. Eu namorei uma pessoa que namorou ele depois, aí houve um mal-entendido nisso tudo, e por fim a gente nunca chegou a se falar, aí no aplicativo do Tinder a gente acabou conversando e se conhecendo.

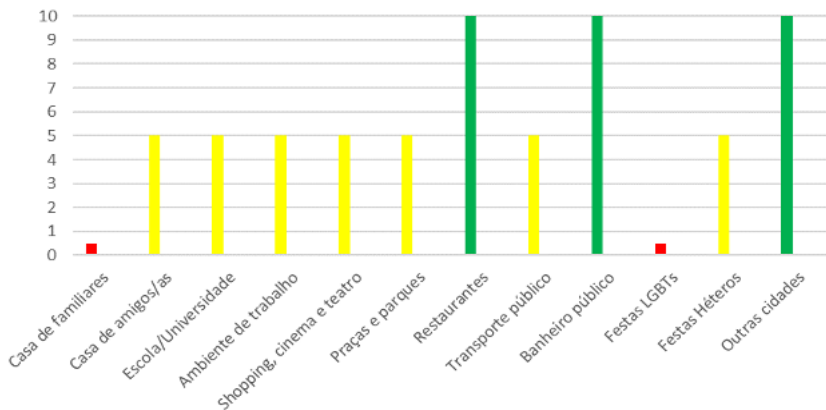
ANTÔNIO (16/07/2018)



Já saí, para dar uma volta, comer alguma coisa, já fiz isso. Mas o Tinder para outras coisas, tipo para ficar, não. Eu me sinto mais confiante no cara a cara, porque eu gosto de conversar, de falar, e no Tinder eu me sinto muito engessado, muito preso, porque eu não consigo falar muita coisa, não gosto de estar escrevendo textão e explicando as coisas. Então, se a pessoa convidar para dar uma volta, eu aceito de boa, mesmo sendo a partir de uma breve conversa pelo Tinder, eu saio. THIAGO (18/07/2018)

Num primeiro momento, parece existir uma negação dos sujeitos em afirmar que já se encontraram pessoalmente com algum parceiro. Porém, todos de alguma forma já saíram do espaço virtual e o materializaram enquanto espaço físico de encontros. Mesmo Guilherme apontando que nunca saiu do App para relacionamento, em outros momentos relata já ter encontrado pessoas que já eram conhecidas, o que é bem comum em municípios como Rio Grande, onde os espaços de sociabilidade LGBTI+ são poucos. Com isso, estabelecemos uma escala de 0 a 10, onde 0,5 é pouco confortável, sinalizado com a cor vermelha; 5 é razoavelmente confortável, sinalizado na cor amarela; e 10 é bastante confortável, sinalizado com a cor verde, para melhor visualização nos gráficos.

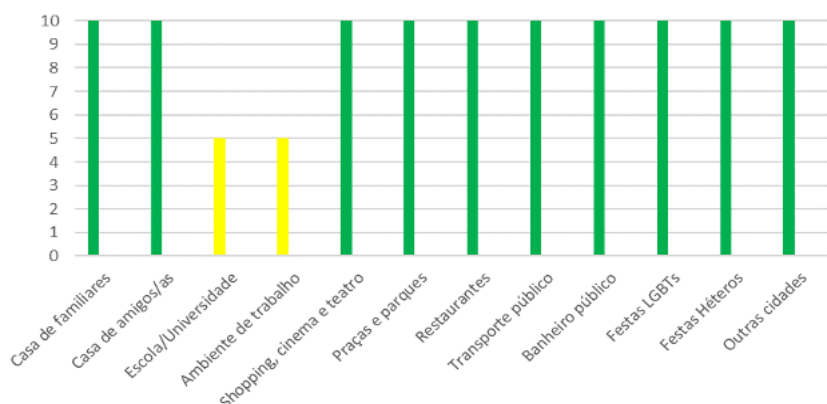
Gráfico 1 – Espaços e comportamentos de Anderson



Org.: Elaborado por Diego Miranda Nunes, 2018. Fonte: Entrevista em profundidade.

Anderson falou recentemente sobre a sua orientação sexual para a sua família, motivo pelo qual ele se sente pouco confortável na casa dos familiares. Segundo ele, apenas pessoas muito próximas sabem. Ao mesmo tempo relata que os/as amigos/as que tem são da igreja que frequenta. Nesse sentido, percebemos que ele se sente razoavelmente confortável. Outro ponto que destacamos são as festas LGBTs. Anderson não frequenta esses espaços, motivo pelo qual alega se sentir pouco confortável.

Gráfico 2 – Espaços e comportamentos de Flávio



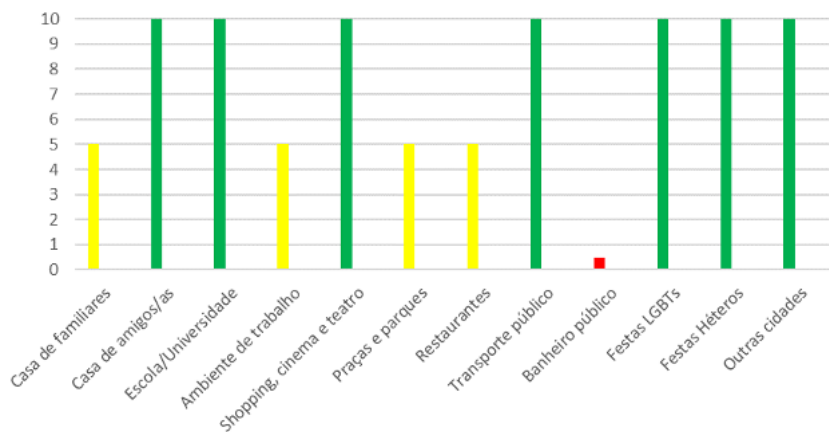
Org.: Elaborado por Diego Miranda Nunes, 2018. Fonte: Entrevista em profundidade

Flávio é alguém que lida com a sua orientação sexual de forma não sigilosa. Relata que a sua família sabe e não tem grandes problemas com isso, se sente bastante confortável em quase todos os espaços listados, exceto na escola/universidade e no ambiente de trabalho. Flávio destaca que nesses espaços ele precisa manter uma certa discrição, em virtude de lidar com um grande número de pessoas, com pensamentos e costumes diferentes dos dele.

Ele também nos conta que o seu trabalho é predominantemente de homens brancos, com alta escolaridade, mas que não tem problemas no atual serviço. Relatou que em seu antigo emprego, a sua orientação sexual foi um dos motivos pelos quais ele foi demitido,

alegando que o gerente tinha comportamentos preconceituosos e atribuía a ele o rótulo de uma pessoa fraca e sem capacidade.

Gráfico 3 – Espaços e comportamentos de Guilherme



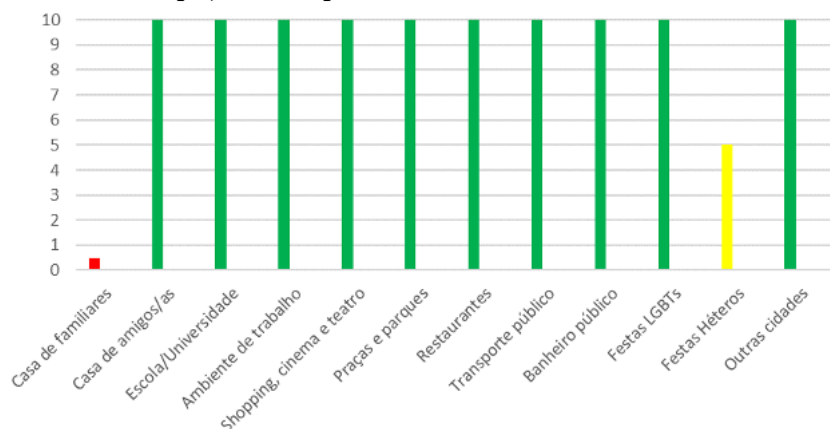
Org.: Elaborado por Diego Miranda Nunes, 2018. Fonte: Entrevista em profundidade.

Guilherme não é assumido para os pais, motivo pelo qual se sente razoavelmente confortável em alguns espaços. Ele relata que não sente a necessidade de contar, uma vez que sua orientação é bissexual. Relata que sua família o deixa em dúvida sobre os seus posicionamentos. Com isso, ele diz não saber ao certo qual seria a reação deles ao contar, caso haja necessidade. O único espaço que Guilherme se sente pouco confortável é no banheiro público, local onde, segundo discorru, já tentaram fazer-lhe algo forçadamente, sendo assim, ele evita esse espaço (Gráfico 4).

Antônio relata que se sente bastante confortável na maioria dos espaços físicos listados, apenas na casa de familiares que ele se sente pouco confortável. Sua família não sabe de sua orientação sexual. Ele relata já ter levado namorados e apresentado como amigos aos familiares e que a família desconfia, porém não vê necessidade de contar. Lida bem com a sua orientação sexual, apenas se

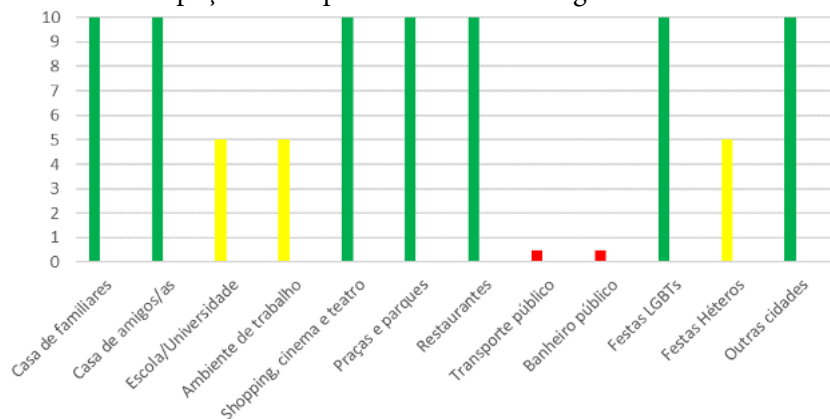
sente razoavelmente confortável em festas héteros, com medo de possíveis agressões (Gráfico 5).

Gráfico 4 – Espaços e comportamentos de Antônio



Org.: Elaborado por Diego Miranda Nunes, 2018. Fonte: Entrevista em profundidade.

Gráfico 5 – Espaços e comportamentos de Thiago



Org.: Elaborado por Diego Miranda Nunes, 2018. Fonte: Entrevista em profundidade.

Thiago lida com a sua orientação sexual de forma aberta, seus familiares sabem e relata não ter problemas com isso. No entanto, em alguns espaços ele se sente razoavelmente

confortável, como na escola/universidade, ambiente de trabalho e festas héteros. Assim como Flávio, ele diz lidar com um número expressivo de pessoas no cotidiano, sendo assim, necessita, segundo ele, de uma certa discrição. Já nas festas, ele aponta o mesmo receio de Antônio, tem medo de possíveis agressões. O mesmo acontece nos espaços do transporte público e banheiro público; nesses dois, o medo é intensificado.

Possibilidades de discussões sobre espacialidades homoafetivas

As espacialidades dos sujeitos LGBTI+ se constituem a partir da resistência e de seus marcadores sociais de identidade de gênero, orientação sexual, raça, etnia e geração. Assim, a produção espacial para esses sujeitos se coloca em outra dimensão da vida e como essas dimensões afetam outras esferas do cotidiano. E essa constituição da resistência também faz parte de quem escreve sobre esses corpos. Nesse sentido, o embate é nos diversos espaços por diferentes sujeitos. Assim, sempre terá alguém apontando que isso não é pesquisa em Geografia. Impera sobre os nossos corpos um desmerecimento sobre aquilo que pesquisamos e a todo o momento somos confrontados. Em um evento científico recente, foi verbalizado que estaríamos – nós pesquisadores/as das Geografias Feministas e das Sexualidades – preocupados em pesquisar “a pinta na ponta do rabo do jacaré”. No entanto, acreditamos que o confronto faz parte da resistência de quem faz pesquisa com gênero e sexualidades no campo geográfico. Segundo Silva *et al.* (2013),

As sexualidades dissidentes foram consideradas malefícios, e muitas pessoas foram punidas por viverem desejos considerados impuros. Assim, trazer o “malefício” como objeto científico tem sido uma árdua tarefa de nosso cotidiano acadêmico, porque nós somos os sujeitos que estão

colocando em jogo a ideia da “pureza” da ciência e maculando, desse modo, a nobreza do lugar de honra em que todo o campo de saber se colocou, socialmente. (SILVA *et al.*, 2013, p. 12).

Assim, são nesses confrontos que vamos discutindo as possibilidades de fazer uma ciência geográfica cada vez mais plural, diversa e que dê visibilidade a grupos e sujeitos que por muito tempo foram silenciados no campo. Com isso, uma discussão de espaço dos sujeitos LGBTI+ implica necessariamente compreender que cada sujeito é singular, vive a sua sexualidade de forma diversa e produz as espacialidades a partir dos seus corpos. A produção do espaço não é neutra (SILVA, 2012). Segundo Bachelard (1964),

O espaço contém tempo comprimido. É para isto que serve o espaço. E o espaço fundamental para a memória é a casa, uma das maiores forças de integração de pensamentos, lembranças e sonhos da humanidade. [Na casa] ser já é um valor. A vida começa bem, e começa encerrada, protegida, aquecida no seio da casa [...] É esse o ambiente em que vivem os seus protetores [...] Nessa região remota, a memória e a imaginação se mantêm associadas, cada qual trabalhando para o seu mútuo aprofundamento [...] Por meio dos sonhos, as várias habitações da nossa vida se co-penetraram e retêm os tesouros de dias passados. E, depois de estarmos na nova casa, quando as memórias de outros lugares em que vivemos retornam a nós, viajamos à terra da infância imóvel, imóvel como são todas as coisas imemoriais. (BACHELARD, 1964 *apud* HARVEY, 2002, p. 200).

Podemos refletir a partir de Bachelard (1964 *apud* HARVEY, 2002) que talvez a primeira espacialidade de sujeitos LGBTI+ seja a casa, que deveria ser um espaço de conforto, proteção e acolhimento. Entretanto, o espaço da casa nem sempre é tão carinhoso como podemos imaginar. Sujeitos LGBTI+ são expulsos de suas residências só pelo fato de terem uma orientação desviante da norma. São agredidos em seus lares por assumirem para a



sociedade de quem gostam. Certamente a casa é um espaço de lembranças, sejam elas boas ou ruins. Não vamos romantizar o espaço da casa de familiares, ela é uma espacialidade muitas vezes de privilégios para poucos. Visto que a não rejeição, o afeto, a aceitação e a não violência são características privilegiadas a alguns sujeitos que se desviam das normas. Assim, as espacialidades que afetam outras dimensões da vida – as normativas, as desviantes, as transgredidas e as de resistência – não são vividas na sua totalidade, mas nos ajudam a refletir sobre a potência das espacialidades para sujeitos LGBTI+. Quando optamos por compreender o espaço como uma produção aberta, conseguimos perceber que nem toda espacialização é vivida, mas pode ser percebida através da negação desses espaços. E isso sim afeta o cotidiano e as esferas da vida.

A constituição do espaço “privilegia determinados corpos” (COSTA, 2017, p. 360), produzindo certa hegemonia de materialidades de usos e fazeres. Para Rose (1993), o espaço é constituído paradoxalmente por representações de corpos idealizadores de poder e de corpos conflitantes que se confrontam a partir de uma escala hierárquica sobre os privilégios espaciais. Segundo Costa (2017),

[...] a força discursiva e ideológica, marcadamente tendenciosa privilegiando determinados segmentos, produz configurações materiais hegemônicas que marginalizam certos corpos, os quais produzem outras espacialidades que contornam as interdições primeiras, em um constante movimento de “desespacialização” e “reespacialização”. No entanto, em relação à ideia de um espaço que se constitui como hegemônico pelos privilégios dados historicamente a certos corpos e à ideia da constituição de outros espaços gerados pela marginalização da configuração inicial, há a concepção do espaço que se constitui essencialmente pelas disputas, pelos jogos de influência e interdições, pelo conflito entre os diferentes e pela dinâmica das



disputas de influência e poder espacial. (COSTA, 2017, p. 362).

A apropriação espacial realizada por sujeitos LGBTI+ são movimentos que resistem da margem para o centro. Como afirma Costa (2017), as configurações hegemônicas exigem que sujeitos distantes da norma produzam outras espacialidades, vivendo assim em um constante movimento de “desespacialização” e “reespacialização”. Assim, é por meio dessas articulações que vão se criando e recriando novas espacialidades homoafetivas. Tais articulações são negociadas e disputadas na produção do espaço. Podemos refletir aqui sobre a metáfora do armário, que sempre foi visto como um lugar de aprisionamento, referindo-se a pessoas que lidam com a sua orientação sexual de forma não aberta. Estar no armário sempre foi sinônimo de viver a sexualidade de forma escondida ou, pelo menos, pseudoescondida. O armário, enquanto espaço, é constantemente atravessado pelo regime de visibilidade/invisibilidade. Estar nesse espaço é condicionado aos homossexuais que não desejam que outras pessoas saibam de suas práticas afetivo-sexuais. Por outro lado, estar fora do armário é sinônimo de ser “assumido”, de lidar com a sua orientação sexual de forma mais aberta, sem precisar se esconder dentro desse espaço, que é o armário. Para Miskolci (2009),

A homossexualidade foi “inventada” como segredo e – em contextos culturais e históricos que a perseguem – tende a existir inserindo no armário aqueles que nutrem interesses por pessoas do mesmo sexo. Portanto, o *closet* não é uma escolha individual, e a decisão de sair dele tampouco depende da “coragem” ou “capacidade” individual. Em contextos heterossexistas, “assumir-se” pode significar a expulsão de casa, a perda do emprego ou, em casos extremos, até a morte. Por isso, historicamente, a maioria de homens e mulheres que se interessavam por pessoas do mesmo sexo viveu em segredo, o que lhes legava uma sensação de serem únicos e viver o fardo de um desejo secreto



sem ter com quem compartilhar temores e sofrimentos. (MISKOLCI, 2009, p. 172).

Concordamos com Miskolci, entendendo que a expressão traz consigo questões de binarismos bem delimitados durante a modernidade: privado – público; segredo – revelação; interioridade – exterioridade. Assim, a expressão é carregada de uma ordem social, dualística, com funções bem demarcadas e vinculadas a determinado público. Esse espaço pode e deve ser pensado na sua multiplicidade de fatores, um deles é a (in)gerência sobre os desejos, as vontades e as curiosidades que o mundo homossexual proporciona aos sujeitos, como um dispositivo de regulação. Para Foucault (1979), o dispositivo é

[...] um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Pensar o armário como um dispositivo de regulação é importante, uma vez que esse espaço condiciona os sujeitos a viverem subordinados a uma ordem complexa, carregada de normas e condutas dentro de uma sociedade heteronormativa. Ou seja, esses sujeitos são atravessados pela dicotomia daquilo que é tido como normal contra aquilo que é visto como anormal. A habitabilidade do armário enquanto espaço que regula, mas também proporciona a criação de novas espacialidades, vai ao encontro da forma como os sujeitos potencializam suas relações sócio-político-espaciais. Para Sedgwick (2007),

Embora os eventos de junho de 1969, e posteriores, tenham revigorado em muitas pessoas o sentimento de potência, magnetismo e promessa da autorrevelação gay, o reino do segredo revelado foi escassamente afetado por Stonewall. De certa

maneira, deu-se exatamente o oposto. Para as antenas finas da atenção pública, o frescor de cada drama de revelação gay (especialmente involuntária) parece algo ainda mais acentuado em surpresa e prazer, ao invés de envelhecido, pela atmosfera cada vez mais intensa das articulações públicas do (e sobre o) amor que é famoso por não ousar dizer seu nome. Uma estrutura narrativa tão elástica e produtiva não afrouxará facilmente seu controle sobre importantes formas de significação social (SEDGWICK, 2007, p. 21).

Para a autora, mesmo com o evento que *Stonewall* significou na gerência da sexualidade, não foi o suficiente para desmistificar a metáfora do armário. Porque pensando na “presunção heterossexista” (p. 22), as pessoas erguem novos muros a todo instante. Para Costa (2010), a partir de *Stonewall* “se fez necessária a atitude de ‘sair do armário’, como uma postura de assunção de uma identidade em face da necessidade de alterar sua condição de estigma num meio social heteronormativo” (p. 22). Para Sedgwick (2007), o armário não é uma característica apenas de pessoas gays, porém, ele é um formador dessa identidade, presumindo que é a partir dele e por ele que algumas relações sociais são estabelecidas. A autora ainda afirma que “o armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (p. 26).

Nesse sentido, o armário é tido como um espaço de potencialização de novas táticas homossexuais e, conseqüentemente, um espaço potente para a criação de novas territorialidades homossexuais. O espaço do armário incita os sujeitos a serem criativos/táticos e desenvolverem habilidades socioespaciais que configuram em novas formas de se relacionar no tempo e no espaço. Assim como Eribon (2008), pensamos que não existem pessoas totalmente fora do armário, por entender que sempre existirão silenciamentos, em detrimento de alguns benefícios. Todavia, a ideia do autor nos remete à potencialização de “microterritorializações” (COSTA,



2017), dado que os escapes possíveis são pautados, em um primeiro momento, pela potência de territórios menores. Esses territórios menores são fomentados por processos de “microterritorialidades” (COSTA, 2017). Como afirma Costa (2017, p. 11), esses dois conceitos buscam compreender “as relações entre espaço social urbano e suas diversidades de apropriação relacionadas a reuniões de sujeitos identificados e se identificando com formas e práticas culturais singulares”.

Em concordância com Costa (2017), entendemos que a produção das relações sociais, em uma escala menor, fortalece e cria diferentes singularidades, uma vez que os sujeitos estão interpelados por realidades múltiplas. A partir da escala micro, podemos relacionar com os diferentes níveis de ser e estar nos armários. Costa (2017) propõe pensar as microterritorializações em sua forma e em seu conteúdo, entendendo que os dois estão atravessados. Segundo o autor,

as microterritorializações regidas pelo princípio de forma contêm esta dialética das desigualdades e das contradições produzidas pelos próprios processos sociais, produzidas em partes do espaço social urbano cujos regramentos são mais frouxos ou cuja força da transgressão permite e evidencia o conflito entre ordem e desordem. Assim como um sintoma de produção sensível dos corpos e das relações (ocorre, muitas vezes, também a transformação da materialidade abrangente) definidas pela criatividade sensível do presente e do local partilhado coletivamente. (COSTA, 2017, p. 16-17).

É interessante refletir sobre o processo na escala micro, a partir da complexidade das paredes que o armário impõe. Com isso, esse espaço também passa a ser um facilitador de criação de novas microterritorialidades, uma vez que os sujeitos buscam, em alguns momentos, certa invisibilidade em detrimento do



desejo. Sobre as microterritorializações das homossexualidades, Costa (2017) explica que:

[...] elas ocorrem em diferentes formas e estratégias de mercado de diversão noturna: desde os estabelecimentos como bares e boates gays, que se localizam em lugares ‘escondidos’ no espaço urbano, permitindo a discrição na chegada dos frequentadores e assumindo uma condição típica de gueto gay (alguns estabelecimentos para sexo entre homens, como saunas gays, videolocadoras e cinemas pornôns, organizam uma fachada cujos atributos estéticos não visibilizam o tipo de negócio estabelecido ou mudam os aspectos da frequência, como os cinemas muito frequentados por homossexuais, mas cuja fachada mostra que se destina ao público heterossexual); assim como as festas e bares *gay-friendly*, que assumem uma identidade mista dos frequentadores e prezam pelo empoderamento e visibilidade da diversidade. (COSTA, 2017, p. 18).

O autor salienta que o mercado é estratégico para esse público, uma vez que se utilizam de espaços mais camuflados da malha urbana para garantir uma certa discrição aos sujeitos que buscam esses espaços. Ainda ressalta a existência de espaços que são frequentados predominantemente pelo público homossexual, mas que possuem características físicas de um espaço que se destina a heterossexuais. Costa (2017) nos coloca a pensar sobre as microterritorialidades pelo princípio do conteúdo. Para o autor,

os próprios corpos em interação poderão ser entendidos como conteúdo, se analisarmos que eles ‘preenchem’ e se apropriam de um espaço (arquitetônico ou parte do espaço público). No entanto, queremos deixar claro que o sentido das microterritorializações como forma (ou ‘forma em formação’ na ideia do formismo) é a própria reunião dos corpos e que a ideia de conteúdo é esta necessidade de adentrar as profundezas dos motivos, representações, regras e identificações da



reflexibilidade compartilhada [...] as microterritorializações são uma segunda instância do espaço social, ou seja, (micro) território (ação) que contradiz o processo espacial primeiro, o reinventando e produzindo outra condição de espaço (por isto território, porque se apropria do espaço primeiro por outra lógica espacial). (COSTA, 2017, p. 20).

O autor nos coloca a pensar sobre a produção do espaço sob a ótica do conteúdo, entendendo que esse precisa ser analisado por compreender que ele produz significação ao espaço produzido. Assim, Costa (2017) reflete sobre as microterritorialidades na sua totalidade, na materialidade dos corpos que produzem reuniões territorializadas. Pensando na individualidade de cada sujeito, “acontecerá a dialética entre a reflexibilidade compartilhada, como construções coletivas de representações que conduzem o *savoir-faire* dos membros, e as subjetividades contraditórias destes próprios” (COSTA, 2017, p. 21). Para o autor, num nível individual, as contradições produzirão “perturbações na manutenção das práticas culturais estabelecidas” (p. 21). Costa (2017) destaca que sempre existirão os menos e mais envolvidos com as microterritorialidades, e serão esses que darão sentido ao espaço.

Retomando o início da nossa discussão, se a casa, que deveria ser um espaço de acolhimento para sujeitos LGBTI+, não o é – vão se criando outros espaços para reforçar aquilo que somos. Como observamos nos gráficos apresentados ao longo do capítulo, algumas espacialidades acabam desempenhando o papel que a casa deveria ter. Essas produções espaciais geram uma organização de sujeitos LGBTI+, seja nos movimentos sociais, na casa de amigos/as ou em festas específicas – sempre à procura de um conforto e segurança para ser quem somos na nossa pseudototalidade.

Com isso, fazendo um resgate do que já discutimos ao longo deste capítulo, analisando os discursos dos sujeitos e os gráficos



produzidos, percebemos o seguinte sobre as espacialidades dos sujeitos entrevistados: no espaço casa de familiares, Flávio e Thiago se sentem bastante confortáveis, atrelados ao fato de o núcleo familiar saber das suas orientações. No espaço casa de amigos/as, com exceção de Anderson, todos se sentem bastante confortáveis. Entendemos, a partir das leituras, que os/as amigos/as, muitas vezes, são refúgios para os homossexuais. Já no espaço escola/universidade, apenas Guilherme e Antônio dizem ficar bastante confortáveis. No espaço de trabalho, apenas Antônio se sente bastante confortável. Já no espaço shopping/cinema/teatro, apenas Anderson não se sente bastante confortável.. No espaço praças/parques, Flávio, Antônio e Thiago relatam se sentirem bastante confortáveis. Já nos espaços de restaurantes, apenas Guilherme se sente razoavelmente confortável, em virtude de seus pais trabalharem no mesmo ramo de alimentação. No espaço transporte público, Flávio, Guilherme e Antônio se sentem bastante confortáveis.

Por outro lado, no espaço do banheiro público, Anderson, Flávio e Antônio se sentem bastante confortáveis. Tanto Guilherme quanto Thiago relatam não se sentirem confortáveis nesse espaço por situações passadas. Já no espaço de festas LGBTs, apenas Anderson não se sente bastante confortável, por não frequentar esse espaço, como já comentado. Por outro lado, nas festas heterossexuais, apenas Flávio e Guilherme se sentem bastante confortáveis, os outros três relatam medo e dizem se sentirem razoavelmente confortáveis. Quando questionados sobre os espaços de outras cidades, todos relatam se sentirem bastante confortáveis; assim, acreditamos que a cidade natal, na qual eles residem, limita o potencial de cada um, assim como os impede de exercerem suas sexualidades. Nesse sentido, outras cidades estariam mais distantes da rede de amigos, familiares e contatos mais próximos, permitindo, assim, serem quem são e como se sentirem à vontade.



REFERÊNCIAS

- COSTA, Benhur Pinós da.; GOERGEN, Edipo Djavan dos Reis.; DURGANTE, Flávia R.; NASCIMENTO, Taiane Flôres do. O corpo e a geografia do cotidiano. *In: AZEVEDO, Ana Francisca.; REGO, Nelson. Geografias e (IN)visibilidades: paisagens corpos e memórias.* Porto Alegre: Compasso, 2017. p. 349-382.
- COSTA, Benhur Pinós da. Geografias das Representações sobre o Homoerotismo. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, vol.1, n.1, Ponta Grossa, p. 21-38, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/1026>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- MASSEY, Doreen B.; **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MISKOLCI, Richard. **Desejos Digitais: Uma análise sociológica da busca por parceiros on-line.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MISKOLCI, Richard. O Armário Ampliado – Notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. **Gênero**, Niterói – RJ, v. 9, n. 2, p. 171-190, 1/Sem, 2009. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/88>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e procedimento.** Campinas: ed. 11. Pontes Editores, 2013.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática. 1993.
- RECUERO, Raquel. **A conversa em Rede.** Comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ROSE, Gilian. **Feminism & Geography.** The limits of Geographical Knowledge. Cambridge: Polity Press, 1993.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28. Campinas – SP, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista; PRZYBYSZ, Juliana. O corpo como elemento das geografias feministas e Queer: um desafio para a análise no

Brasil. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013, p. 87-142.

SILVA, Joseli Maria; ROSSI, Rodrigo; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista; ORNAT, Marcio José. Espaço, masculinidades e adolescentes em conflito com a lei. *Geo UERG*, v. 1, n. 23. Rio de Janeiro, 2012, p. 136-166. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/370>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José. Espaço e múltiplas masculinidades: um desafio para o conhecimento científico geográfico brasileiro. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Espaço, gênero & masculinidades plurais**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.



VOLTAR AO
SUMÁRIO



SOBRE OS ORGANIZADORES

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA – Filho da Dona Sissa, professor, gay, quase maduro, quase nerd. Interessado por ciência, tecnologia, cultura, política e pelos universos Geek e Pop. Avesso às desigualdades, discriminações e injustiças. Adora observar a efervescência dos movimentos, das ideias e das borbulhas de espumantes. Mestre e Doutor em Geografia (UFPEL / UFRGS), busca ser um professor de natureza combativa e esperançosa, preocupado com currículo, formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem. Instagram: @cazandreh
E-mail: cazandreh@gmail.com

IVAINÉ MARIA TONINI – Professora aposentada que teima em continuar a desorientar e com a mesma intensidade é defensora da licenciatura em Geografia e escola pública. Viajante de malas sempre em plantão. Viciada em tricô para doação. É mãe-tutora apaixonada pela Dana. Não troca cachaça de butiá por nada. Gremista e adora sorver um mate quente. É doutora e Mestre em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, gênero e sexualidades. Instagram: ivainetonini
E-mail: ivaine@terra.com.br





SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS – Professora e apaixonada pelos pequenos detalhes. Tutora do pug Jaime, seu fiel companheiro de vida. Adora séries de reforma, carros ou casas. Tem fé na humanidade e no poder da educação. É doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). E-mail: addiecarbonar@gmail.com

ANA PAULA MELO DA SILVA – Licenciada e mestra em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora, geógrafa, pesquisadora no Núcleo E'léékò: Agenciamentos Epistêmicos Descoloniais e Antirracistas (UFPel/UFRGS) e membra do Lagente: Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (IESA-UFG). E-mail: anapaulamelogeo@gmail.com

ANTÔNIO CARLOS QUEIROZ FILHO – Pesquisador-Artista interdisciplinar e Professor Associado III no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. É coordenador do Grupo de Pesquisa Rasuras – Geografias Marginais (Linguagem, Poética, Movimento) e do Grafias – Laboratório de Geografia Criativa. Atua como professor



permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) e também como co-orientador de doutorado no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). Atuou como Professor Visitante no Earth Institute, em colaboração com a School of Architecture, Planning and Environmental Policy da University College Dublin – UCD (Irlanda) em fevereiro de 2020 e, mais recentemente, realizou estágio técnico-científico junto à Universidade Técnica de Delft (TU Delft), Países Baixos. Produz conteúdo artístico com narrativas híbridas por meio do uso de imagens, sons, performances corporais e poesia, tendo trabalhos premiados, como o Prêmio “Olhar Estadão” de Fotografia, Prêmio Folha de S.Paulo de Fotografia e o Chromantic Exhibit Around, Trieste Photo Days 2020, Trieste, Itália e Sound Walk September 2020 Award; e trabalhos selecionados em eventos nacionais e internacionais, como o Festival de Cinema de Vitória (FCV), Oregon Cinema Arts Festival – EUA, Muestra Movimiento Audiovisual – México, Fiver: International Screendance Movement (in: BAC Madrid #Bienal de las Artes del Cuerpo, Imagen y Movimiento de Madrid), Festival Internacional de Cortometrajes Corporalidad Expandida (FICCE), Laboratório & Festival Internacional de Artes Performativas – Linha de Fuga. Coimbra, Portugal.
E-mail: queiroz.ufes@gmail.com

BENHUR PINÓS DA COSTA – Estranho. Ariano com ascendente em Câncer (atropelo as coisas sem pensar e depois choro). Imaginativo. Desorientado, desoriento. Ser professor é o que gosto... de uma Geografia ainda difícil para mim. Estou/sou na/da UFSM e no Programa de Pós-graduação em Geografia dessa instituição, mas guardo comigo as escolas e universidades em que trabalhei e estudei. Espelho teorias e sou um aprendiz daqueles que sigo com devoção. O calor das sociabilidades urbanas me



admira, pelo qual tento escrever com olhar geográfico.... O sinto, o imagino, o escrevo.

E-mail: benhur.pinos@ufsm.br

BRUNA IARA LORIAN CHAGAS – Apaixonada por Geografia, jogos eletrônicos e produções de terror. Crítica cinematográfica e engajada na realização de múltiplos projetos nas horas vagas. Pesquisadora sobre assemblage e ativismos sociais – trabalhando e pensando com pessoas LGBTQ+. Desbravadora dos mistérios e desafios da maternidade e em busca do título de doutora em Geografia (UEPG).

E-mail: brunaiarachagas@gmail.com

CAIO MALISZEWSKI ESCOUTO – Fã do Batman e da Pitty, apaixonado por gatíneos e cachorríneos. Anda sempre com um livro na mochila, não sai de casa sem fones de ouvido e adora filmes ruins de tiro, porrada e bomba. Homem trans em construção. Licenciado e Mestre em Geografia pela UFRGS. Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Professor da rede particular de ensino de Porto Alegre. Pesquisador no Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT) e membro do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (Legesex/UFRRJ). Pesquisa temas relacionados à docência transmasculina, gênero e sexualidade no espaço escolar.

e-mail: caioescouto@gmail.com

DARA NOGUEIRA FORMIGONI – Estudante de bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisas Rasuras – Geografias Marginais (Linguagem, Poética, Movimento), onde já desenvolveu duas iniciações científicas na área da Geografia Humana, e também integrante do projeto Plant, contemplado recentemente pelo edital de apoio a projetos ambientais da Fundação Renova, da agenda



Juventudes. Possui também experiência de estágio na Prefeitura do Município de São Mateus, na área de Planejamento Urbano, com foco no mapeamento das áreas construídas da cidade.

E-mail: daraformigoni@gmail.com

DIEGO MIRANDA NUNES – Professor, gay, gordo e periférico. Colorindo e resistindo aos obstáculos da vida cotidiana. Amante de bons papos e apaixonado por café. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Graduado em Geografia Licenciatura pela mesma universidade.

Instagram: @diegomirandarg

E-mail: dnunesgeo@gmail.com

DIEGO CARLOS PEREIRA – Gay, mineiro, taurino, amante de vinhos e comidas mineiras. Viajar? Vamos agora. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Geografia, Mestre em Educação e Doutor em Geografia. Instagram:

@diego.carlos

e-mail:diegoCarlos@id.uff.br

IRINEU SOARES DE OLIVEIRA NETO – Da terra de Nossa Senhora das Neves, das matas verdes e rios caudalosos, da brisa suave e quente, dos tabuleiros costeiros, do extremo oriental das Américas. Paraibano, pessoense, resistente, aquele que carrega uma estrela no peito e um giz na mão. Esposo, filho, pai (do gato Czar) e amigo, amante da Geografia e apaixonado pela História. Do nascimento fez um arco-íris, dos sonhos, a vontade de prosseguir. Vibrante professor e eterno encantador. Bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2011), licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2012), especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro



Integrado de Tecnologia e Pesquisa (2017), Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2019). Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba (um sonho sendo vivido). Vive cada dia, guiado pela esperança e certo de um futuro justo e igualitário.

E-mail: irineunetogeo@hotmail.com

JERUSA CASSAL DE ALMEIDA – Bacharela e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Apaixonada pela natureza e caminhadas ao ar livre. Sou do signo de Sagitário, que ama a liberdade de ser quem é. Além disso, gosto dos gatos por eles serem misteriosos e independentes. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UFPel), seguindo a linha de pesquisa Ensino de Geografia, Educação Geográfica e Formação de Professores. Possui experiência nos temas: ensino de Geografia; livros didáticos; povos do campo; e estratégias de ensino e aprendizagem.

E-mail: jerusacassal@hotmail.com

JOSELI MARIA SILVA – Professora de Geografia, pesquisadora sênior do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. É coordenadora do Grupo de Estudos Territoriais da mesma universidade. Sua investigação está centrada na relação entre espaço, gênero e sexualidades, com especial atenção para as transexualidades.

E-mail: joseli.genero@gmail.com

LIZ CRISTIANE DIAS – Sou mãe, mulher e professora, além de amiga e conselheira dos orientandos e afins. Nas horas vagas, sou Docente Associada do Departamento de Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2018 – 2019). Atuo principalmente na área da Educação



Geográfica; Ensino de Geografia; Estratégias de Aprendizagem com o intuito de promover intervenções que possibilitem a aprendizagem autorregulada na formação de professores.

E-mail: lizcdias@gmail.com

MARCELI TEIXEIRA DOS SANTOS – Professora, Licenciada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais (LEUR/UFPel), pesquisadora do Núcleo E'léékò: Agenciamentos Epistêmicos Descoloniais e Antirracistas (UFPel/UFRGS), do Projeto Terra de Santo: Patrimonialização de Terreiro em Pelotas (GEEUR/UFPel) e do AMAA – Acervo Multimídia de Arqueologia e Antropologia (LEPAARQ/UFPel). Umbandista de nascença e feminista de formação, tem como interesse os estudos que envolvem Geografia e Religião.

E-mail: marceli_santos3@yahoo.com.br

MARCIO JOSÉ ORNAT – Pós-Doutor em Geografia e Sexualidades (Universitat Autònoma de Barcelona); Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRJ); Mestre em Gestão do Território pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UEPG); Licenciado e Bacharel em Geografia (UEPG); Bacharel em Teologia (Claretiano – 2020). É professor Associado no Departamento de Geociências (UEPG) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO – UEPG). É pesquisador do Grupo de Estudos Territoriais (GETE – UEPG), do Grupo Geotecnologias na Geografia Aplicada (Unicentro) e do Mandrágora/Netmal – Grupo de Estudos de Gênero e Religião (Universidade Metodista de São Paulo); compõe a equipe de coordenação da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidades Ibero-latino-americana (REGGSILA); é coordenador de layout da Revista Latino-americana de Geografia e Gênero. Desenvolve pesquisas que analisam as relações entre: espacialidades, gênero,

sexualidades; gênero, sexualidades e religião/espiritualidades; gênero, participação popular e elaboração de planos diretores; cidade, planejamento e gestão urbanos.

E-mail: geogenero@gmail.com

MARIANA BARBOSA DE SOUZA – Pós-Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora e Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em História e em Geografia pela Universidade Pitágoras Unopar e graduada em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Advogada – OAB/RS 98.797. Atualmente é docente no Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (Ilatit) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

E-mail: barbosadesouzamariana@gmail.com

PEDRO DE MOURA ALVES – Natural de Caçapava do Sul, licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas, pansexual e apaixonado por Fotografia, Colagens Digitais, Jogos Digitais, Memes LGBTQIA+ e leitura com perspectiva pós-estruturalista. Pesquisa sobre territorialidades, violências e resistências das comunidades LGBTQIA+ na cidade de Pelotas. Acredito em uma cidade construída por e para todes, um espaço plural, democrático e representativo que englobe todas as narrativas. Pertencente ao Grupo de Pesquisa de Geografia Política, Geopolítica e Territorialidades (Geoter/UFPel), integrante do Projeto de Extensão “Mapeando a Noite: O Universo Travesti” (Geeur/UFPel), participante do Projeto de pesquisa Margens: Grupos em Processos de Exclusão e suas Formas de Habitar Pelotas (Geeur/UFPel).

E-mail: moura@live.com

SIMONE DA SILVA FLORES – Mestra em Geografia, Linha de Pesquisa Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio



Grande do Sul (2020) com enfoque na educação popular e práticas de ensino e Doutoranda pela mesma universidade, com foco na Amefricanidade da pensadora Lélia Gonzalez e pensamento de mulheres negras, refletindo sobre o currículo de Geografia. É militante no Núcleo Negro e Popular do Coletivo Alicerce. Atualmente é professora de Geografia da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

E-mail: flores.simone@gmail.com

SUSANA MARIA VELEDA DA SILVA – Possui graduação em Geografia, Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 1987); mestrado em Sociologia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1999); doutorado em Geografia Humana, pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, Espanha, 2004) e pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, Espanha, 2012). Professora de Geografia no Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Núcleo de Análises Urbanas (NAU/FURG). Pesquisadora do Grupo de Investigación de Geografía y Género da Universitat Autònoma de Barcelona/UAB. Representante da América Latina na Comissão de Geografia e Gênero da União Geográfica Internacional (UGI) no período 2008-2012. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e população com ênfase nas relações de gênero e nas Geografias Feministas.

E-mail: susanasilva@furg.br

TALITA RONDAM HERECHUK – De nome colonizado, cristão e patriarcal, reescrevo a vida, em poesia, com o desejo de subverter toda tirania impositiva. Identifico-me, portanto, muito mais com as Deusas-Marias da Conceição Rodrigues, minhas avós de pele amefricana, do que com o sangue injusto do



colonizador racista, heteropatriarcal e capitalista. “Minha voz uso pra dizer o que se cala” e luto “pra ser feliz no vão, no triz” desse chão como mulher branca cisgênero, cria da periferia da cidade de Alvorada e professora de escola pública na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Sou, também, aprendiz de mãe do Antônio (um lindo, inquieto e sensível guri) e o gato Chico me tem como sua humana tutora. Cultivo afetos com pessoas, bichos e plantas, de modo artesanal. Na sementeira poética da vida, busco não tentar arrancar o botão em flor do seu solo, mas admirar e aprender com a sua potência de flor(ação). Nas horas vagas (que não são muitas), sou doutoranda e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Ensino de Geografia. Instagram: @tali.taherechuk
E-mail: talitarh@gmail.com

TIAGO DIONÍSIO – Gay, carioca da gema, taurino, filho de paraibanos, adora cuscuz amarelo com ovos mexidos, linguiça, com café e leite, mangueirense de coração, mas aceita desfilhar em qualquer escola de samba, não dispensa uma soneca, não tem religião nem time. Graduado em Geografia pela UFF, Mestre em Educação pela UFRRJ e doutorando em Geografia pela UERJ. Membro do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (Legesex/UFRRJ) e do grupo GeoCorpo/UERJ. Professor da Seeduc/RJ desde 2009, atualmente trabalha na Superintendência de Projetos Estratégicos (Suppes/Seeduc-RJ).
Instagram: @ttiagoddionisio
E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

TIARAJU SALINI DUARTE – Pai da Amy com regime de dedicação exclusiva, docente e pesquisador nas horas que sobram. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas, Doutor pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre pela Universidade



Federal de Rio Grande (FURG). Coordena o Grupo de Pesquisa Geoter e o Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais (LEUR/UFPel). Orienta pesquisas em nível de Graduação e Pós-Graduação junto à Universidade Federal de Pelotas e atua nas áreas de Segurança Pública, Violência Urbana e Planejamento Territorial. E-mail: tiaraju.ufpel@gmail.com

TYRONE ANDRADE DE MELLO – Graduação em Licenciatura de Geografia. Mestre em Geografia, na linha de pesquisa Ensino de Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na disciplina de Geografia, da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. Programador da rádio web *Geografia Rock*. Interessa em temas que abordam rock, gênero, sexualidade, espaço e ensino. E-mail: tyrone.mello@gmail.com

VICTOR PEREIRA DE SOUSA – Um viado carioca que parece mineiro e que não recusa comida. Se puder dorme como se não houvesse amanhã e ama intensamente ficar de preguiça na cama com Diana, Agnes e Olívia, gatas que o adotaram. É mestrando em Geografia (PPGGEO/UFRRJ). Membro e pesquisador da Coletiva, Grupo de Pesquisa em Geografia, Cultura, Existências e Cotidianos (PPGGEO/UFRRJ); do Bafo!, Grupo de Pesquisa em Currículo, Ética e Diferença (PPGE/UFRJ); e do Leque, Laboratório de Estudos Queers em Educação (PPGE/UFRJ). Instagram: [@_victorpsousa](https://www.instagram.com/_victorpsousa) E-mail: victordesousa@outlook.com.br





Espacialidades Transgressoras – gêneros e sexualidades em Geografia apresenta um compilado de textos com a intenção de alargar e refinar os horizontes de nossos entendimentos sobre a temática abordada neste livro: o pensamento sobre diferenças. Os textos buscam, ainda, auxiliar a compreender melhor o pensamento sobre diferenças, feminilidades, masculinidades e diversidades sexuais espacialmente no campo da Geografia. Temas como os que aqui são tratados precisam estar presentes nos nossos estudos, no nosso pensamento e no nosso fazer pedagógico e profissional: quem se exime disso está negligenciando seu direito e – mais que isso – seu dever de professor(a)/educador(a), que se afirma comprometido(a) com a autonomia, a liberdade, a cidadania.

Carlos André Gayer Moreira
Ivaine Maria Tonini
(Orgs.)



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM GEOGRAFIA
DA UFRRS

ISBN 978-65-89324-76-8



9 786589 324768