



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



**VIVÊNCIAS DOCENTES DE PROFESSORES  
GAYS E LÉSBICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA  
EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**



**IRINEU SOARES DE OLIVEIRA NETO**

**JOÃO PESSOA-PB  
AGOSTO DE 2019**

IRINEU SOARES DE OLIVEIRA NETO

VIVÊNCIAS DOCENTES DE PROFESSORES GAYS E LÉSBICAS NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos obrigatórios exigidos pelo referido programa para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Antonio Carlos Pinheiro.

JOÃO PESSOA-PB  
AGOSTO DE 2019

Catalogação na Publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

O48v Oliveira Neto, Irineu Soares de.  
Vivências docentes de professores gays e lésbicas no ensino de geografia em  
escolas de educação básica / Irineu Soares de Oliveira Neto. - João Pessoa, 2019.  
214 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro. Dissertação  
(Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia - Ensino. 2. Educação geográfica. 3. Ensino de geografia -  
Sexualidade. 4. Identidades socioculturais. 5. Educação básica. I. Pinheiro,  
Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

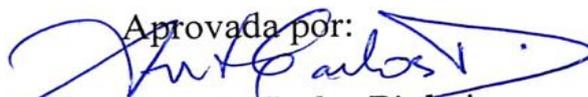
**VIVÊNCIAS DOCENTES DE PROFESSORES GAYS E LÉSBICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos obrigatórios exigidos pelo referido programa para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovado em: 30 / 08 / 2019

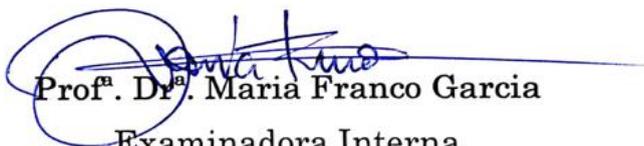
**BANCA EXAMINADORA:**

Aprovada por:



**Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro**

Orientador



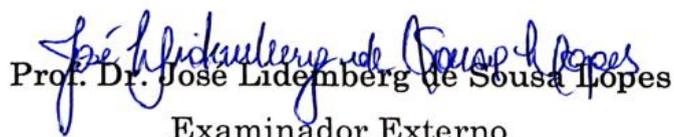
**Prof. Dr. Maria Franco Garcia**

Examinadora Interna



**Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda**

Examinador Externo



**Prof. Dr. José Lidemberg de Sousa Lopes**

Examinador Externo



A Deus, um Ser Multicolor, Inclusivo, Excelso e Eterno.  
Por Ele e para Ele, sejam dados todos os louvores.



## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela oportunidade da vida, por estar neste mundo, por ter fé, por conter dentro de mim um elemento essencial para a permanência neste mundo, a sabedoria.

A **Cristo**, pela virtude de acreditar no impossível e de tornar os sonhos em realidade. A Ti dou glórias, louvores e adorações.

Aos meus anjos da guarda, **Miguel, Rafael e Gabriel**, por estarem comigo em todos os momentos de minha vida, apoiando-me nos momentos de fragilidade.

À minha querida Mãe, **Dona Maria Josefa Moura**, por ter confiado em mim e sua perpetuação.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, **Marcelo de Oliveira Moura**, a quem entreguei o meu coração.

À minha querida irmã, **Ilka Moura Soares de Oliveira**, pelo apoio, carinho e ajuda nas horas de necessidade.

A **Bidú, Pituca e Belinha**, por serem companheiros de luz nesta curta jornada da vida.

Ao meu querido orientador e amigo, **Dr. Antônio Carlos Pinheiro**, pela paciência, compreensão e ensino.

Ao amigo, **Dr. José Lidemberg de Sousa Lopes**, pelo auxílio, encorajamento e inspiração.

À amiga, **Joelma Batista do Nascimento**, pelo apoio e encorajamento, nos momentos de tristezas e alegrias.

À amiga, **Vanessa Figueira Fernandes**, pela longa parceria nos momentos de dor e de alegria, a você o meu grande obrigado.

À amiga **Patrícia Guedes da Silva**, por abrir as portas de sua casa em momentos de dificuldade, a você o meu grande obrigado.

À minha tia, **Geralda Moura**, pelas orações, demonstrações de fé, carinho e afago.

À **família Moura**, por sua grande história neste plano terreno, a todos o meu grande abraço.

À amiga, **Fabrini Bilro**, por ter me encorajado a ingressar e concluir o meu mestrado, seu exemplo continua a ser uma inspiração.

Aos meus incalculáveis **alunos**, que moldaram meu caráter na jornada docente.

Ao público **LGBTQIA+**, pela história, garra e conquista, a todos os meus fraternos

agradecimentos.

Ao amigo, **Geovane** (*in memoriam*), por ter sido um exemplo constante da busca pela identidade gay, a você meu eterno carinho.

Ao amigo, **Prof. Me. Lucas Soares**, pela ajuda, na construção dessa pesquisa de dissertação.

À amiga, **Luciana Costa**, pelo carinho e por acreditar na força de meu trabalho.

Ao amigo, **Eurípides Leal**, por acreditar em meus talentos e por me oportunizar o pão de cada dia.

Aos professores, **Dr. Marcio José Ornat** e a **Dra. Joseli Maria Silva**, pelas horas ininterruptas de estudos às suas respectivas obras, o meu muito obrigado.

Ao **Departamento de Geociências** da Universidade Federal da Paraíba, por ser uma representação viva de nossas pesquisas.

À **Universidade Estadual de Alagoas**- Campus V: União dos Palmares, pelo exemplo de encorajamento e formação.

Aos membros da banca de defesa, professores: **Dr. José Lidemberg de Sousa Lopes**, **Dr. Joseval dos Reis Miranda** e **Dra. Maria Franco Garcia**, pelas preciosas orientações e sugestões e acrescentaram de forma significativa, a construção final desta pesquisa dissertativa.



## **Sonho Impossível**

Sonhar mais um sonho impossível

Lutar quando é fácil ceder

Vencer o inimigo invencível

Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável

Romper a incabível prisão

Voar num limite improvável

Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão

Virar esse mundo, cravar esse chão

Não me importa saber se é terrível demais

Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz

E amanhã, se esse chão que eu beijei

For meu leito e perdão

Vou saber que valeu delirar

E morrer de paixão

E assim, seja lá como for

Vai ter fim à infinita aflição

E o mundo vai ver uma flor

Brotar do impossível chão

Sonhar mais um sonho impossível

Lutar quando é fácil ceder

Compositores: Chico Buarque e Ruy Guerra



## RESUMO

Esta pesquisa de dissertação se insere no campo da Educação Geográfica, correlacionado às suas análises dentro da perspectiva da Sexualidade. Está dirigida às pesquisas sobre as sexualidades no ensino de Geografia, apresentando as identidades socioculturais como parâmetros nas investigações dos espaços geográficos. Os espaços escolares são exemplos notórios das manifestações presentes nas identidades dos sujeitos pós-modernos (Hall, 2015), nelas se encaixam, penetram, criam e recriam novas e múltiplas identidades. A identidade homossexual de seis professores de Geografia, no município de João Pessoa, estado da Paraíba, é o objeto de estudo desta investigação qualitativa (Farias e Weber, 2008), que busca interpretar, através da metodologia do estudo de caso e subsidiado pelos instrumentos de pesquisas: questionário semiestruturado e entrevistas focalizadas, as vivências de professores gays e lésbicas no ensino de Geografia em escolas de Educação Básica, apresentando as identidades homoeróticas desses sujeitos como fonte de análises na Ciência Geográfica.

**Palavras-chave:** Educação Geográfica. Sexualidades. Ensino de Geografia. Identidades Socioculturais. Espaços Geográfico



## ABSTRACT

This dissertation research fits into the field of geographic education, correlating its analysis within the perspective of Sexuality. Research on sexualities in geography education is directed, presenting social and cultural identities as parameters in the investigation of geographic spaces. School spaces are notorious examples of the manifestations present in the identities of postmodern subjects (Hall, 2015), they fit into, penetrate, create and recreate new and multiple identities. The homosexual identity of six geography teachers in the city of João Pessoa, state of Paraíba, is the object of study of this qualitative investigation (Farias and Weber, 2008), which seeks to interpret through the methodology of case studies and subsidized by research instruments: semi-structured questionnaire and focused interviews, the experiences of gay and lesbian teachers in the teaching of geography in elementary schools, presenting the homoerotic identities of these subjects as a source of analysis in Geographic Sciences.

**Key-words:** Geographic education. Sexualities. Geography teaching. Socio and cultural Identities. Geographic Spaces.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01-	Representação da pesquisa realizada pela ABGLT, sobre a presença de aprendentes LBBTQ+ nos espaços escolares, no ano de 2015.....	25
Gráfico 02-	Artigos publicados sobre Gênero entre os anos de 1980 e 2013.....	73
Gráfico 03-	Artigos publicados sobre Gênero entre os anos de 2014 a 2018.....	74
Gráfico 04-	Dissertações e Teses relativas à Gênero e Sexualidade, defendidas no Brasil (1990-2018).....	81
Gráfico 05-	Configuração temporal das categorias Mulher, Gênero e Sexualidade na Geografia brasileira.....	82
Gráfico 06-	Faixa etária dos professores/as colaboradores/as.....	114
Gráfico 07-	Seguimento ou credo religioso dos professores/as colaboradores/as.....	115

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01-	Mapa da distribuição espacial de defesas de Dissertações e Teses nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade no Brasil (1991- 2018).....	84
Figura 02-	Tópicos apresentados por blocos na entrevista focalizada.....	102
Figura 03-	Mapa de localização do município de João Pessoa/ PB.....	103
Figura 04-	Mapa de localização dos bairros onde residem os professores colaboradores, no município de João Pessoa.....	105
Figura 05-	Mapa de localização dos bairros onde os professores atuam o magistério, no município de João Pessoa.....	106
Figura 06-	Representação do questionário semiestruturado em blocos.....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01-	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.....	86
------------	---	----

Tabela 02- 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.....	87
Tabela 03- 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.....	87
Tabela 04- 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.....	88
Tabela 05- 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.....	89

### **LISTA QUE QUADROS**

Quadro 01- Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	104
--	-----

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABGLT- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexual e Intersexo.
- AIDS- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
- Ago- agosto.
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular.
- CINTEP- Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa.
- EUA- Estados Unidos da América.
- FIP- Faculdade Integrada de Patos.
- GETE- Grupo de Estudos Territoriais.
- GGB- Grupo Gay da Bahia.
- HIV- Vírus da imunodeficiência humana.
- IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- IST- Infecções Sexualmente Transmissíveis.
- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC- Ministério da Educação.

Out- outubro.

PB- Paraíba.

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.

PL- Projeto de Lei.

PNE- Plano Nacional de Educação.

Pr.- Pastor.

PSC/SP- Partido Social Cristão de São Paulo.

SEECT/PB Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Set- setembro

S1- Sujeito Um.

S2- Sujeito Dois.

S3- Sujeito Três.

S4- Sujeito Quatro.

S5- Sujeito Cinco.

S6- Sujeito Seis.

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TGEU- Transgender Europe.

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba.

UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa.

UFAM- Universidade Federal do Amazonas.

UFG- Universidade Federal de Goiás.

UFPA- Universidade Federal do Pará.

UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

UNIPÊ- Centro Universitário de João Pessoa.

UNIR- Universidade Federal de Rondônia.

UPE- Universidade de Pernambuco.

UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 OBJETIVOS.....	16
1.1.1 Objetivo Geral .....	16
1.1.2 Objetivos Específicos.....	16
<b>2. APORTES TEÓRICOS</b> .....	17
<b>2.1 1º Eixo- Percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade no currículo educacional brasileiro: um discurso possível e necessário</b> .....	17
2.1.1 A Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Plano Nacional de Educação ante as culturalidades e identidades sociais na Educação Básica do Brasil.....	18
2.1.2 Sigilos e inverdades do currículo: a sexualidade nas práticas escolares.....	28
2.1.3 O currículo e as políticas das identidades.....	37
2.1.4 A anormalidade do currículo: a teoria <i>queer</i> .....	41
<b>2.2 2º Eixo- Reflexões sobre a identidade e a docência no ensino de geografia</b> .....	45
2.2.1 A identidade <i>queer</i> como um elemento espacial.....	46
2.2.2 O movimento cultural gay na educação brasileira.....	49
2.2.3 Corpo, escola e identidade docente.....	55
2.2.4 O conceito e o discurso de identidade(s) no ensino de Geografia.....	57
2.2.5 A temática da identidade e da diferença na educação geográfica escolar.....	63
<b>2.3 3º Eixo- Geografias das sexualidades: resistências, desafios e produções ante os discursos da sexualidade</b> .....	69
2.3.1 Resistências do discurso geográfico sobre gênero e sexualidade.....	70
2.3.2 O corpo <i>queer</i> como elemento geográfico: um desafio para a análise no Brasil.....	76
2.3.3 A produção geográfica brasileira ante as sexualidades e a invisibilidade do corpo.....	80
2.3.4 Geografia das Sexualidades.....	90
<b>3. DELIMITANDO O CAMPO DA PESQUISA</b> .....	92
3.1 Trajetória da pesquisa: da formulação do problema à sua delimitação.....	94
3.2 O estudo de caso: metodologia, instrumento de coleta e análise dos dados.....	95
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	102
<b>4. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	108
<b>4.1 Análises dos questionários semiestruturados</b> .....	110
4.1.1 Bloco I: dados Pessoais.....	111
4.1.2 Bloco II: dados escolares de profissionais.....	120
4.1.3 Bloco III: sujeito e sexualidade.....	129
<b>4.2 Análises das entrevistas focalizadas</b> .....	141
4.2.1 Bloco I: identidade sexual.....	143
4.2.2 Bloco II: sexualidade e sociedade.....	150
4.2.3 Bloco III: os desafios das identidades sexuais nos espaços escolares.....	162
4.2.4 Bloco IV: homossexualidade na vivência docente.....	174
4.2.5 Bloco V: sexualidade no ensino de Geografia.....	184
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	200
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICES.....	210



# 1. Introdução

O interesse por este tema de pesquisa iniciou-se nas experiências vivenciadas por mim, ao longo dos anos de carreira, como professor de Geografia, em escolas públicas estaduais no município de João Pessoa, estado da Paraíba. Nesse curto espaço-tempo, pude experimentar as aprendizagens, os desafios e as dificuldades do exercício da docência, ante a minha orientação sexual. Os espaços educacionais brasileiros nasceram e se desenvolveram nos moldes das sociedades heteronormativas ocidentais, promovidos pelos aparelhos ideológicos de estado, promovendo engessamentos nas identidades dos sujeitos.

Submetido ao enclausuramento desses aparelhos, comecei a refletir sobre as vivências cotidianas de professores gays e lésbicas, no enaltecimento de suas identidades, como também nas resistências e negligências da Ciência Geográfica ante os temas: identidade e sexualidade.

Ser professor, pobre, negro, periférico, marginalizado e homossexual, foram pontos de inquietações que estimularam a estruturação do projeto que subsidiou esta pesquisa dissertativa. Mesmo convicto das capacidades cognitivas e emocionais de professores gays e lésbicas no ensino Geografia, busquei juntamente com o orientador, analisar e descrever sobre as vivências de tais sujeitos pós-modernos no ensino e de suas cotidianidades na vida docente.

Partindo desse pressuposto, alicerçamos este tema em três objetivos específicos essenciais, que trataram, respectivamente em: 1- refletir sobre as investigações acerca das identidades e das sexualidades nos documentos que regem a educação geográfica no Brasil; 2-investigar como a sexualidade, enquanto característica identitária, contribui para a formação de espaços geográficos escolares; e 3- descrever sobre as resistências e negligências científicas acerca dos discursos de gênero e de sexualidade na Geografia e na Educação Geográfica.

Através destes objetivos, realizamos os levantamentos bibliográficos necessários para compor os aportes teóricos adotados por esta investigação, desenvolvendo, assim, três eixos analíticos que se debruçaram nos seguintes temas: 1- Percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade no currículo educacional brasileiro: um discurso

possível e necessário; 2- Reflexões sobre a identidade e a docência no ensino de Geografia; e 3- Geografias das sexualidades: resistências, desafios e produções ante os discursos da sexualidade.

Diante desta esquematização, desenvolvemos em cada eixo investigativo, os seguintes subeixos de análises, subscritos pelos seguintes aportes teóricos: 1- A Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Plano Nacional de Educação ante as culturalidades e identidades sociais na Educação Básica do Brasil, Altmann (2001); Brasil (1998; 2015; 2017); Lobo (2016); Miskolsi e Campana (2017) e Nunes(2014); 2- Sigilos e inverdades do currículo: a sexualidade nas práticas escolares, Butler (2017); Green e Polito (2006); Hall (2015); Lobo (2016); Louro (1997;2013) e Mott (1989); 3- O Currículo e as políticas de identidade, Borges (2018); Lobo (2016); Louro (1997); Silva (1999) e Silva (2017); 4- A anormalidade do currículo: a teoria *queer*, Britzman (1996); Butler (2017) e Silva (2017); 5- A identidade *queer* como elemento espacial, Duarte e César (2014); Foucault (1994); Hall (2002) e Lima Júnior (2009); 6- O movimento gay como espaço educativo, Botelho e Shwarcz (2012); Colling (2011); Facchini (2005) e Ferrari (2003); 7- Corpo, escola e identidade docente, Heller (1992) e Nóvoa (1995); 8- o conceito de identidade(s) no ensino de Geografia, Callai (2009); Pimenta (1997) e Pinheiro (2012); 9- O discurso de identidade(s) no ensino de Geografia, Brasil (1998); Callai (2012); Cavalcanti (2012); Damiani (1999) e Kaercher (1998); 10- A temática da identidade e da diferença na educação geográfica escolar, Borges (2018); Hall (2007); Rios (2012); Silva (2017); Tonini (2006) e Woortmann (2004); 11- Resistências do discurso geográfico sobre gênero e sexualidade, Binnie (2011); Borghi (2015); Cesar e Pinto (2015); Monk (2011); Moreira (1982); Moreira (2016); Silva (2011); Silva e Ornat (2016) e Veleza da Silva (2000); 12- O corpo *queer* como elemento do espaço geográfico: um desafio para a análise no Brasil, Silva *et al* (2013); 13- A produção geográfica brasileira ante as sexualidades e invisibilidades do corpo, Rocha (2018) e Silva *et al* (2013) e 14- Geografias das Sexualidades, Binnie (2011); Borgui (2015); Moreira (2016) e Silva (2011).

Após o aporte teórico, delimitamos o campo da pesquisa, apresentando a pesquisa qualitativa como o método e o estudo de caso como metodologia, delineados pela trajetória dos sujeitos analisados, formulação do problema, instrumentos coleta de dados e análise dos resultados. Por fim, apresentamos as considerações desta pesquisa geográfica, discutindo sobre os resultados alcançados.



## *1.1 Objetivos*

1.1.1 Objetivo geral: analisar a constituição das vivências do trabalho docente através das identidades de professores gays e lésbicas no ensino de Geografia em escolas de Educação Básica.

1.1.2 Objetivos específicos:

- refletir sobre as investigações acerca das identidades e das sexualidades nos documentos que regem a educação geográfica no Brasil;
- investigar como a Sexualidade, enquanto característica identitária, contribui para a formação de espaços geográficos escolares;
- descrever sobre as resistências e negligências científicas acerca dos discursos de gênero e de sexualidade na Geografia e na Educação Geográfica.



## *2. Aportes Teóricos*

### **2.1- 1º Eixo: Percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade no currículo educacional brasileiro: um discurso possível e necessário.**

A base da educação brasileira, desde sua gênese e ainda na formação territorial do país, passou por várias transformações e adequações políticas educacionais. A escola, morosamente passou a gerenciar a vida dos sujeitos e para que isso fosse possível, normatizações foram criadas, com fins de estabelecimento de elos de ensino como também de controle social.

O poder exercido pela escola, aos poucos foi introduzido nas cotidianidades dos sujeitos, mediando, além do processo ensino-aprendizagem, o controle sobre os corpos e sobre as suas identidades, através de “adestramentos” comportamentais, jurídicos e religiosos.

Os aparelhos ideológicos de estado, com enfoque no papel da igreja, foram os grandes e mais importantes alicerces para a construção e constituição da Educação Básica no país. O Brasil, em seus mais variados espaços-tempos, deteve, nas mãos da igreja, os papéis de vigiar e punir, no tocante às condutas sexuais dos sujeitos, vistas muitas vezes pela igreja como inadequadas e subversivas.

No século XIX, além dos papéis definidores da igreja sobre a conduta moral e sexual dos sujeitos, outras moralidades foram paulatinamente absorvidas pela sociedade brasileira, que vislumbrada com os engessamentos sociais promovidas pelas elites europeias, garantiram certo “sucesso” diante do controle populacional.

A heteronormatividade, como padrão sociocultural, único e imutável, de perpetuação da tradicionalidade da família judaico-cristã e dos papéis de masculinidades e feminilidades, difundiram padrões de preconceito e de violência diante dos grupos que se negavam ao submetimento desta padronização unilateral da sociedade brasileira.

No período ditatorial (segunda metade do século XX), outras intervenções políticas e sociais tentaram enfraquecer os movimentos que nasciam e cresciam no país e que

possuíam como fins essenciais, o direito à igualdade humana, seja ela em quaisquer áreas, inclusive na sexualidade.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), normatizações “libertárias” passaram a pairar sobre a sociedade e sobre os espaços escolares. Normatizações foram criadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Bases Nacionais Comuns Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como também o Plano Nacional de Educação, com propósitos de ofertas de uma educação escolar, e neste caso geográfica, plurais, inclusivas, democráticas e livres, sem “padronizações ou engessamentos”.

2.1.1 A Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Plano Nacional de Educação ante as culturalidades e identidades sociais na Educação Básica do Brasil.

A Geografia, componente da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), apresenta, em sua normatização, a importância da inclusão das diversidades socioculturais para a construção da educação no Brasil. As diversidades socioculturais são objetos de estudo para a compreensão da formação das identidades dos indivíduos e das transformações que essas identificações podem gerar nos espaços sociais e geográficos.

No mesmo momento em que o Ensino de Geografia subsidia a compreensão e a variabilidade das múltiplas identidades sociais, percebe-se que as vivências que as personalidades plurais existentes nas sociedades mundiais exprimem, proporcionam e estabelecem elos de coletividade entre os sujeitos nelas existentes, contribuindo com as relações entre os indivíduos e os espaços vividos.

As culturalidades<sup>1</sup>, resultados das interações identitárias, geram reminiscência social e cooperam para a compreensão e formação de novas multiplicidades societárias. Nos espaços escolares, essas culturalidades formam-se e combinam-se, originando novas identidades que, mesmo diversificadas e contínuas em suas evoluções, estabelecem os corpos sociais dessas espacialidades.

A culturalidade não é um conjunto de significados que emana apenas da mente humana como algo inato, é construída na interação constante e ininterrupta do sujeito com

---

<sup>1</sup> Significação do complexo que inclui conhecimentos, artes, crenças, morais, leis, aptidões, costumes e hábitos adquiridos pelos indivíduos nas formações (constantes) de suas identidades e cidadanias nos espaços sociais e geográficos (LEITE, 2012).

<sup>2</sup> Trecho do Título II da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9.394/96, que descreve

o meio (natural e cultural). Sendo uma interpretação de mundo que varia de acordo com a estrutura de experiência corporal, a culturalidade é “um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 2008, p.103).

Na Geografia, analisar as relações que os corpos produzem sobre o meio fornecem bases para o estudo das identidades sociais, que, somatizadas em um determinado recorte espacial, formam fluxos e transitórios espaços geográficos. Sobre a contribuição dos corpos na produção de espaços geográficos, Nunes (2014) apresenta:

Para isso, tornou-se indispensável situar o corpo como conceito e prática culturalmente produzida, como também reconhecer a centralidade de sua posição na produção do espaço geográfico - o próprio sujeito da pesquisa se confunde com o objeto que é o foco da investigação. As teorias (sejam ou não científicas) são instrumentos conceituais dos quais fazemos uso a fim de compreender e/ou interpretar fenômenos específicos. (NUNES, 2014, p. 03).

Sobre a contribuição da Geografia, na compreensão do espaço geográfico na Educação Básica, a BNCC (2017) descreve:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2017p. 312).

Nesse contexto, as apresentações de um ensino geográfico voltado para a compreensão das identidades humanas, estimulam e evidenciam princípios de equidades que são objetivos que garantem o exercício da cidadania, que, como elemento da culturalidade, estão expressos nos princípios da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e representados no Título II- Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 2º, que diz: “[...] *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 [...]*”<sup>2</sup> (CARNEIRO, 1998, p.32). Sendo assim, o saber geográfico, como também os demais saberes presentes nos componentes da BNCC, auxiliam e proporcionam o discernimento das

<sup>2</sup> Trecho do Título II da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9.394/96, que descreve sobre os princípios e fins da educação nacional.

diversidades presentes nas culturalidades e em consequente nas identidades sociais, estabelecendo o respeito às dissemelhanças, sem preconceitos de cunhos, sejam eles étnicos, de gênero ou de qualquer outra natureza, instigando a cidadania e o direito igualitário promovido pela democracia a todos os sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Para organizar o componente Geografia na Educação Básica, foi necessária a subdivisão do mesmo em cinco unidades temáticas, na qual a primeira unidade, que subsidia a presente dissertação, retrata o sujeito e seu lugar no mundo, descrevendo que, durante e para após a Educação Básica, os aprendentes estão capacitados a expandir seus olhares para a relação entre os indivíduos e o meio, valorizando suas individualidades, identidades, classificando-os como cidadãos ativos, democráticos e solidários. Através dessas habilidades, acomodadas pelo auxílio do ensino de Geografia, os aprendentes são capazes de desenvolver as seguintes competências específicas: 1- utilizam os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza, exercitando o interesse e o espírito de investigação de resolução de problemas; 2- contribuem com a construção de argumentos com base em informações geográficas, debatendo e defendendo ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência social e respeito à diversidade, como também ao outro, desvinculando-se de preconceitos de origem, tais como étnica, de gênero, de idade, de deficiência, de orientação sexual ou religiosa ou de quaisquer outros tipos; 3- age pessoalmente e coletivamente com respeito, com as autonomias, com as responsabilidades, com as flexibilidades, com as resiliências e com as determinações, propondo ações sobre as questões sociais, com base em princípios éticos, democráticos como também solidários.

Já os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de Geografia, na Educação Básica, estão intrinsecamente conectados com as propostas presentes na 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 no PCN de Geografia uma proposta que estimula nos ensinantes e aprendentes, um conjunto de conhecimentos significativos, ou seja, 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 a cidadania e a democracia.

O tema Educação Sexual não surge nos espaços escolares com a institucionalização dos PCNs, porém é importante perceber a sua importância cronológica na historicidade da

educação brasileira e no ensino de Geografia, percebendo que, a cada período histórico, as legislações dominantes e heteronormativas condicionavam diferentes condutas morais e paradigmáticas.

Na Pós-Constituição de 1988, novos vislumbres por uma liberdade sexual individual e coletiva, com vistas ao cuidado pelo bem-estar da população e a luta pelos direitos humanos, foram legalmente e lentamente estabelecidos. Fundamentados nesses ideais, os PCNs surgiram para estabelecer orientações à Educação Básica, propondo e orientando parâmetros que direcionassem os corpos/indivíduos presentes nos espaços escolares à busca pela igualdade, sejam elas de gênero, étnicas, raciais ou de quaisquer outras naturezas, fortalecendo a democracia nos ambientes de ensino.

Porém, a reinserção de uma Educação Sexual pautada em uma Orientação Sexual (Tema Transversal da Educação) <sup>3</sup>, como um referencial na educação brasileira, não ocorreu tão somente devido ao processo de redemocratização do país. Nesse espaço-tempo, a gravidez na adolescência, a proliferação de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis)<sup>4</sup> e o alastramento da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) acometiam vários grupos sociais em países europeus, africanos, asiáticos, americanos, e em especial na população brasileira, que devido à “liberdade sexual” externalizada na pós-ditadura, 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/DSTs e o 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 1990 e 1995. Atribui-se a escola a função de contribuir na prevenção dessa doença e de casos de gravidez. (ALTMANN, 2001, p. 579).

---

<sup>3</sup> 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 e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal, 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/>

<sup>4</sup> Decreto de lei Nº 8.901/2016, publicado no Diário Oficial da União em 11/11/2016, que substitui a nomenclatura do termo DST- Doenças Sexualmente Transmissíveis para IST- Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Com a finalidade de contribuir politicamente aos PCNs, o Tema Transversal: Orientação Sexual possui como fins: 1- permear todas as áreas de conhecimento de forma transversal em todos os componentes presentes no currículo, agindo positivamente sempre que surgirem questionamentos pertinentes ao tema; 2- o Tema Transversal Orientação Sexual deverá ser apresentada ao longo dos ciclos de escolarização, a partir do sexto ano e ao longo dos anos que sistematicamente compõe o Ensino Fundamental II; 3- a Orientação Sexual deverá ser ministrada aos discentes respeitando os três eixos norteadores deste Tema Transversal: corpo-matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção a ISTs/ AIDS. De acordo com o descrito sobre o Tema Transversal: Orientação Sexual, nos espaços escolares, Brasil (1998) apresenta:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (BRASIL, 1998, p.28).

Percebendo que o Tema Transversal: Orientação Sexual é uma temática extremamente informativa vinculada diretamente com as propostas orientadas pelos PCNs, Altmann (2001) acrescenta:

Nos PCNs, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, em “potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejos vividos no corpo”. (ALTMANN, 2001, p. 580).

Como a proposta desse Tema Transversal circunda as relações biológicas e hormonais presentes nos sujeitos, podemos visualizar a Orientação Sexual como práticas sociais altamente organizadas que independem de intervenções políticas e administrativas e que obedecem à necessidade do corpo e ao uso dos prazeres presentes em cada indivíduo, podendo ser norteadas por normatizações pedagógicas que tenham como proposta central a normalização dos corpos sexuais na formação de variantes culturais, que se manifestam de acordo com suas orientações de gênero e de sexo, como a homossexualidade, heterossexualidade, transexualidade, bissexualidade, entre outros. Sobre a possibilidade da

utilização da Orientação Sexual, nos espaços escolares como ferramenta pedagógica, Brasil (1998) descreve:

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. [...] (BRASIL, 1998, p.28).

Com o avanço presente no discurso sobre o sexo subsidiado pela Orientação Sexual, os espaços escolares passaram a produzir saberes sobre a Sexualidade, possibilitando a formação de conhecimentos críticos sobre a exposição do tema, “sem repressões, moralizações e proibições”, constituindo “saberes livres” e essenciais para o funcionamento dos mecanismos democráticos de poder. De acordo com a liberdade do saber sobre o sexo, Foucault, *apud* Altmann (2001), afirma:

Cumprir falar do sexo como uma coisa que não deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas administra-se. (FOUCAULT *apud* ALTMANN, 2001, p. 582).

A criação do Tema Transversal: Orientação Sexual foi proposta pelos PCNs, não como um mecanismo de engessamento sexual, mas com o objetivo de criar cidadãos conscientemente críticos, capazes de manejarem suas sexualidades através do autogerenciamento, vivenciando-as de forma sadia, permeadas pela prevenção e autocuidado, respeitando as diferenças, os prazeres e as composições de gênero e de sexo presentes na sociedade.

A Orientação Sexual, como temática transversal, surge para propor oportunidades pedagógicas e metodológicas no processo ensino-aprendizagem, colaborando para a expansão dos discursos na Educação Básica, favorecendo o fortalecimento da democracia e a da cidadania nos ambientes de ensino, como precedentes para a construção de uma educação pautada pela cidadania, e pela pluralização dessa exposição nos componentes curriculares da educação brasileira.

Diante desses ideais, no ano de 2015 foi realizada uma pesquisa pela ABGLT<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos que tem por finalidade promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos. <https://www.abgl.org/>

(Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos), sobre os discursos sexuais, no âmbito LGBTQIA+ <sup>6</sup> (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, e outros) nos espaços escolares (BRITO e SANTOS, 2018). Essa pesquisa alcançou 1.016 aprendentes, regularmente matriculados em diversas escolas brasileiras, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na época, constatou-se que 48% dos estudantes ouviam com certa periodicidade insinuações negativas (xingamentos) sobre as comunidades LGBTQIA+, 73% dessa comunidade já sofreram agressão verbal, 27% das mesmas já experimentaram violências físicas devido à sua orientação sexual e 36% reiteraram que as escolas foram ineficientes no combate a essas alegações, e todas elas vivenciadas nos espaços escolares. Mesmo acobertados pelas legislações internacionais presentes nos Direitos Humanos e pela Constituição Brasileira, grande parte da população LGBTQIA+ ainda sofre diversos tipos de violências (*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 LGBTQIA+ em todo o mundo.

Segundo levantamento realizado pelo GGB<sup>7</sup> (Grupo Gay da Bahia) e pela ONG TGEU<sup>8</sup> (Transgender Europe) entre os períodos de 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 à LGBTFobia nos espaços escolares, como também nos espaços sociais, apresentando as estruturas políticas, a oportunação de formulações de legislativas que protejam a integridade identitária, física e moral desses sujeitos. Partes dessas mortes contabilizadas não foram investigadas, tornando o combate a homobia, um grande problema para o cenário social brasileiro, fortalecendo o silenciamento das “vozes subalternas”. Seguindo as informações anteriormente supracitadas, pelas as informações da ABGLT, no ano de 2015, sobre a presença de LGBTQIA+ nos espaços escolares, apresentamos o seguinte gráfico:

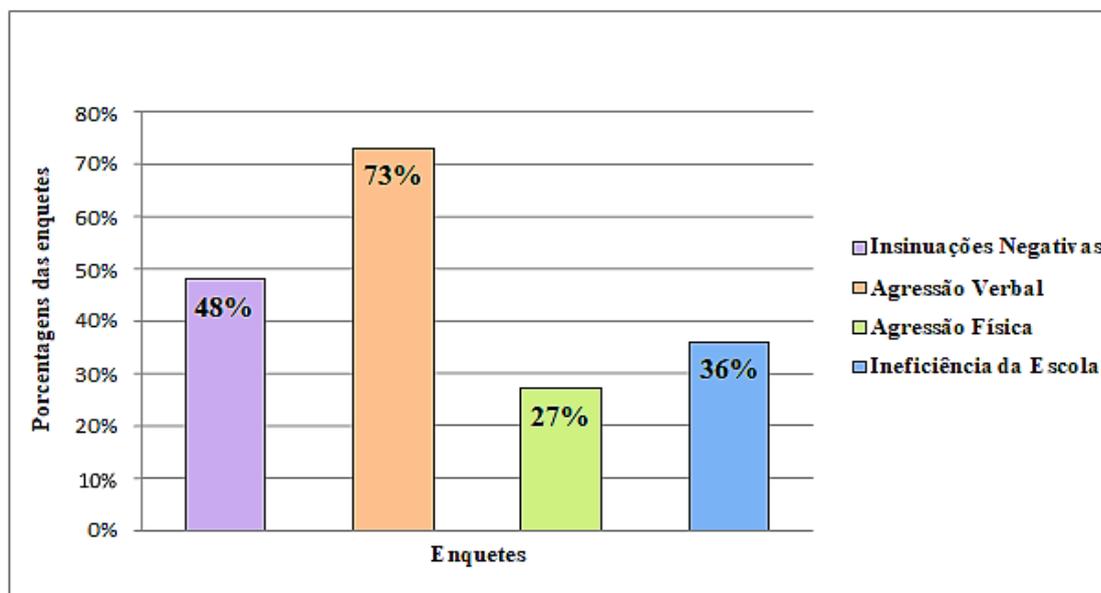
---

<sup>6</sup> Sigla utilizada pelos ativistas estadunidenses, para definir as comunidades *gays* espalhadas em todo o mundo. No início do ano de 2019, os ativistas brasileiros adotaram a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais assexuais, entre outras denominações) para melhor descrever sobre as comunidades *gays* do Brasil. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>

<sup>7</sup> 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. <https://grupogaydabahia.com.br/>

<sup>8</sup> É uma rede de diferentes organizações que trabalham para combater a discriminação contra pessoas trans e apoiar os direitos das pessoas trans. Foi fundado em 2005, em Viena (Áustria) durante o 1º Conselho Europeu de Transgêneros ou Rede Europeia de Transgêneros, atualmente registrada como Transgender Europe. <https://tgeu.org/about-us/>

**Gráfico 01- Representação da pesquisa realizada pela ABGLT, sobre a presença de aprendentes LBBTQIA+ nos espaços escolares, no ano de 2015.**



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

De acordo com Brito e Santos (2018), essas experiências vivenciadas por aprendentes LGBTQIA+ já são discutidas e acompanhadas por forças políticas brasileiras conservadoras. Essa frente política conservadora intitulou a luta das classes pelo direito à visibilidade sexual nos espaços escolares como “ideologia de gênero” e foi embasado no caso do “Programa Escola Sem Partido”, criado em 2004 por grupos religiosos e simpatizantes do conservadorismo, que lutavam através do silenciamento e da negação, as lutas sociais sexuais presentes nos espaços escolares. 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) descrevem:

De qualquer forma, não é 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 a “causa” e em vários países da região 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 as 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”. (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 729-730).

E sobre os perfis desses detentores do conservadorismo sexual na América Latina, Miskolci e Campana (2017) acrescentam:

Se, como menciona Vaggione, o relativismo moral tem sido uma obsessão da Igreja Católica, não é de se estranhar que a luta contra a “ideologia de gênero” se torne um eixo prioritário de ação política. Ação que não se limita a documentos ou declarações da Igreja, mas também de diversas organizações não governamentais denominadas de “pró-vida” e que se caracterizam por terem um acentuado perfil religioso conservador. A partir de diversas ações políticas (como lobby legislativo ou denúncias a funcionários públicos), jurídicas (como a apresentação de ações judiciais em que usam argumentos legais e “científicos” sobre os perigos da “ideologia de gênero” para a sociedade) e midiáticas (através de manifestações públicas, programas de rádio e televisão ou congressos “acadêmicos”) instalam nas discussões públicas os “perigos sociais” que representariam essa “ideologia”. Essas organizações se apresentam como seculares e democráticas, genuínas representantes da sociedade civil, e, portanto, interlocutoras legítimas na hora de estabelecer negociações com os poderes do Estado. (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 729).

Apoderando-se das manifestações políticas e sociais do Programa Escola Sem Partido e com o aproveitamento das mudanças que ocorreram no PNE (Plano Nacional de Educação), 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, retiraram a redação inicialmente 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 PNE foram extraídos de suas diretrizes, que originalmente descrevia 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) e que passou a ser descrita pelo PL 3235/2015<sup>9</sup>, 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 brasileira, vis-à-vis, a historicidade das árduas lutas influenciadas pelos movimentos raciais, sexuais e de gênero que se configuraram ao longo do espaço-tempo, tornando-se através da Constituição de 1988, a igualdade sexual, racial e de gênero, direitos

---

<sup>9</sup> PL apresentado pelo então Deputado Federal Pr. Marco Feliciano (PSC/SP), no ano de 2015, que propunha mudança no parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “Aprova o PNE e dá outras providências”. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016875>.

comuns e essenciais a todos os indivíduos brasileiros.

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 culturais. Essas totalidades culturais eram vistas pelas classes conservadoras do país como um pânico para a moral contemporânea e para a 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 na PL 3235/2015, o especialista em Teologia Moral, professor Padre José Eduardo de Oliveira e Silva<sup>10</sup>, anuncia, através de Brasil (2015), a “ideologia de gênero” assim:

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 pansexualidade 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 de ser 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 prefaciar 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

---

<sup>10</sup> Doutor em Teologia Moral pela Pontifícia 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. <https://www.escavador.com/sobre/5819762/jose-eduardo-de-oliveira-e-silva>

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 neopetencostais, juntas propuseram 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, possibilitando o avanço do machismo e do sexismo, como símbolos centrais destas frentes sociais.

As normatizações escolares brasileiras, berço da construção de uma “democracia” embrionária, ainda engatinham em percursos morosos. Mesmo possuindo um modelo constituinte inspirador a várias democracias, inverdades e sigilos são constantemente introduzidos, impedindo e enclausurando os indivíduos presentes nesses espaços geográficos. As identidades dos sujeitos, que supostamente circundam o silêncio, se manifestam, fundem e multiplicam a outras culturalidades, formando vozes fluxas e inconstantes.

### 2.1.2 Sigilos e inverdades do currículo: a sexualidade nas práticas escolares

A sexualidade foi e ainda é muito regulada por olhares de sentinela. Esses olhares regem os desejos, comportamentos e condutas dos indivíduos e estão travestidos na forma de organizações “governamentais” de poder.

Os aparalhes ideológicos de Estado (governo, igreja, escola, entre outros) são as instituições utilizadas pela sociedade como as condutoras e fiscalizadoras dos comportamentos e atividades dos indivíduos. De forma inegável, podemos ignorar o papel da igreja nesse processo. Para ela, os desejos e discursos sexuais nunca foram papéis dos autogerenciamentos dos sujeitos, essas ações deveriam ser conduzidas hierarquicamente, tendo a igreja como condutora central, enclausurando o pensar e o agir das sociedades, ante a sexualidade.

As instituições de ensino também detêm poderes estratégicos nessas submissões

sexuais. Em sua gênese, as corporações eclesiásticas deram origem a grande parte das escolas, faculdades e universidades no Brasil. Igreja e escola ocupavam o mesmo espaço no controle ao dito “subversão” sexual, as atividades escolares magisteriais eram vistas por vocação, como domadoras dos conteúdos educacionais e da moral social. Aos poucos, as doutrinações eclesiásticas e acadêmicas tradicionais adentraram os espaços escolares, moldando os sujeitos inseridos nela e multiplicando os padrões e estilos de vida pretendidos e defendidos pelas classes dominantes. Porém, no livro *“Frescos Trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870- 1980)”*, os autores, James Naylor Green e Ronald Polito, descrevem de forma pontual as “subversivas e pervertidas” condutas no tocante à sexualidade masculina escolar, no Brasil Império (século XIX), cometidas por algumas instituições de ensino e catedráticos. Sobre essas condutas, os autores detalham:

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. Há romances celebres sobre o tema, afora inúmeros documentos de diversas partes do mundo. No Brasil Império essa discursão também se fez presente, tanto entre professores, médicos e escritores. (GREEN & POLITO, 2006, p. 34).

Os mesmos autores, ainda retratam na referida obra, os trechos dos livros: *“Da prostituição em geral e em particular em relação à cidade do Rio de Janeiro: profilaxia da sífilis”*<sup>11</sup>, descrito pelo médico Francisco Ferraz de Macedo, em 1872, e *“Um homem gasto: episódio da história social do século XIX”*<sup>12</sup>, descrito por L. L (pseudônimo), em 1885. Os seguintes relatos descrevem, respectivamente:

Os internatos, salvo honrosas exceções, são verdadeiros focos de onanistas, sodomitas ativos e passivos. Este 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

---

<sup>11</sup> Tese apresentada por Francisco Ferraz de Macedo, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1872, que tratou sobre as condições de saúde, no âmbito das infecções sexualmente transmitidas durante a primeira metade do século XIX *Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870- 1980)*, 2006.

<sup>12</sup> Romance publicado na segunda metade do século XIX, descrito por Lourenço Ferreira da Silva Leal, que assinava com o pseudônimo L. L e que apresentou em sua obra, a história de vida de um homem homossexual brasileiro, em pleno século XIX, que frustrado das regras matrimoniais heteronormativas compulsórias da época, enlouqueceu e cometeu suicídio. *Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870- 1980)*, 2006.

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. (MACEDO, 1872 *apud* GREEN & POLITO, 2006, p. 34).

Foi o internato o primeiro elemento dissolvente, cuja ação perniciosa se me repercutiu na individualidade. O internato, meu caro amigo, e principalmente o internato dirigido por eclesiásticos, a cujos apetites naturais à sociedade impõem barreiras, levantadas por uma falsa moral, é fonte de incalculáveis perigos para a criança desprevenida (...). Arrebatada do lar doméstico, onde a vigilância e os carinhos maternos a resguardam da mácula exterior, e arremessada a título de cultivo de espíritos, nos torpes focos sociais denominados colégios, a criança começa a perverterem-se no contato de companheiros de todas as idades, todas as procedências e propensões, muitas vezes despejadamente adestrados na impureza pelas sugestões de um professorado ignóbil. (L. L, 1885 *apud* GREEN & POLITO, 2006, p. 35).

Vale salientar que tais trechos históricos e literários são registros pontuais, que descrevem sobre a conduta de algumas instituições e corpos catedráticos, que detentores da administração educativa cometiam tais corrupções que feriam os preceitos das corporações aos quais estavam subordinados, “opondo” aos valores fundamentais da civilização ocidental judaico-cristã, aos quais pertenciam e que se perpetuam até o presente. Sobre a perversão sexual na infância, na prerrogativa de uma iniciação sexual precoce, Mott (1989) 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 impõem-se como um valor humano fundamental da civilização judaico-cristã (MOTT, 1989, p.33).

Nessa perspectiva, o referido autor apresenta uma das práticas lascivas mais utilizadas e repelidas das sociedades pretéritas e atuais: a pedofilia nas relações sexuais. Essa aversão a pervertidas condutas sexuais, vistas como imorais, foram resultados das organizações sociais que se difundiram durante o século XVIII, na Era Vitoriana<sup>13</sup>. Diante desse fato, os espaços educativos e educacionais passaram a admitir e administrar o controle social, moral e sexual.

Diante disso e submissos aos modelos previstos pelo Estado, os ensinantes, denominados anteriormente como catedráticos, eram utilizados como “adestradores”, na administração do pensar e do agir, na canilização das condutas de seus submissos, como

---

<sup>13</sup> Modo de repressão aos discursos sobre a sexualidade que foi imposta pelas classes dominantes europeias durante os séculos XVIII e XIX e descritas por Michel Foucault, em seu livro: A História da Sexualidade: a vontade de saber, 1988.

também nas condutas exercidas e vivenciadas por si e por seus pares, controlando os desejos e ânsias sexuais, externalizados e exercidos dentro dos espaços escolares. A sociedade, por sua vez, tornava-se fiscal das atividades legais e morais atribuídas às escolas e outorgavam aos ensinantes, no tocante aos “desejos sexuais subversivos”, o papel de vigiar e punir. Sobre o papel dos ensinantes no exercício da moral, delegado pelo Estado, Louro (1997) descreve:

Para bem poder exercer o papel de modelo para crianças e jovens, os professores viram-se obrigados a um forte controle sobre seus desejos, as suas falas, os seus gestos e atitudes, encontrando na comunidade um fiscal e um censor das suas ações. (LOURO, 1997, p. 28).

Antolhos ao modelo heteronormativo social compulsório e à corporeidade do controle sobre os desejos sexuais, ensinantes e aprendentes tornaram-se cárceres de suas ações e condutas, fortalecendo o discurso antisssexual e sexista nos meios acadêmicos, induzindo também, em outros meios fiscalizadores, a doutrinação tradicional heteronormativa vitoriana. Nessa visão, os estudos científicos também foram enraizados inteiriços aos modelos padrões tradicionais.

No entanto, vale ressaltar que esses relatos homogeneizadores não foram singulares no exercício da atividade docente no Brasil. É de suma importância evidenciar que as multiplicidades de sujeitos que compuseram os grupos sociais que formaram as escolas no país, apresentavam as mais diversas origens, costumes, etnias, orientações religiosas e de crenças, como também ocupavam espaços escolares distintos, como: palhoças rurais, templos religiosos, espaços fabris e residências domésticas. As formações dos ensinantes também se configuraram em meio a essa multiplicidade, pois as culturalidades, normatizações e concepções sobre o magistério também se diferenciavam dos modelos atribuídos e vivenciados por estes agentes identitários, que estavam inclusos em espacialidades diversas. Sobre as multiplicidades presentes na formação dos ensinantes, durante a consolidação escolar no Brasil, Louro (1997) descreve:

As formas e os sujeitos do magistério ocuparam lugares distintos, aos quais foi reconhecida maior ou menor legitimidade ou importância. Assim, algumas dessas práticas tiveram mais força para se impor, seja por terem sido desenvolvidas pelos grupos dominantes, seja porque foram aquelas que, nas redes das relações sociais, se tornaram as que interessava fixar como “verdadeiras” práticas docentes. Talvez, por isso, em razão das intrincadas redes sociais, acabemos, às vezes, por apagar as distinções e por falar no singular, como se esses muitos sujeitos fossem um só, como se as suas histórias e as suas identidades pudessem ser unificadas (LOURO, 1997, p. 29).

São com as visões das composições das unidades de ensino e das vivências, experiências e culturalidades de ensinantes e aprendentes, que se podem “geografizar” as compreensões sobre os discursos sexuais nos espaços escolares, através das análises das práticas docentes e dos processos de ensino-aprendizagem, que marcaram e marcam a história da escolarização no Brasil. Os lugares vividos, as experiências, as características, as identidades, as culturalidades e os corpos são fundamentais para as formações e estruturações dos espaços geográficos. Os elementos anteriormente citados estão intrinsecamente fundidos nos sujeitos e presentes nos ambientes nos quais estão inseridos, formando, de acordo com Hall (2015), o sujeito sociológico. De acordo com o autor:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava. G. H. Mead, C. H. Cooley, e os interacionistas simbólicos são as figuras- chave na sociologia que elaboram essa concepção “interativa” da identidade e do “eu”. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem o núcleo ou existência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que estes mundos oferecem. (HALL, 2015, p. 11).

Em especial as identidades são as principais expressões sociais que sistematizam o discurso da sexualidade nos espaços escolares, pois a interação entre o “eu” e a sociedade (neste sentido os espaços escolares) é um dos aparelhos sociais que fomentam e sistematizam a discussão sobre a sexualidade nos processos de escolarização. Os discursos sexuais, pregados por ensinantes e aprendentes estão enraizados nas vivências e cotidianidades destes sujeitos, neste caso, em suas interações diárias. A somatização dessas manifestações sexuais fortalecem os surgimentos de novas e contínuas ideologias, que originam as formações de novos e distintos espaços geográficos.

As verdades e inverdades transmitidas pela escola disciplinam aparentemente os comportamentos dos sujeitos presentes nela. Os discursos sobre a Sexualidade são transmitidos de acordo com as culturas dominantes, ou seja, pelos padrões heteronormativos. Sobre o regimento escolar ante a Sexualidade, Louro (1997) afirma:

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades

urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa “dimensão” da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e das suas meninas. Não resta dúvida de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua a ser, hoje, um espaço importante de reprodução dessas identidades. (LOURO, 1997, p. 47).

Os espaços escolares, como uma representação ou recorte do espaço geográfico, articulam, de acordo com a autora anteriormente supracitada, um campo de mediações entre os discursos sexuais e as identidades dos sujeitos. Mesmo que encarceirados em vigilâncias e regulações, os sujeitos “socializados” interseccionam-se entre o “eu” e a sociedade, formando interligações que se manifestam no espaço e que suscitam novas e fluxas identidades.

Acredita-se, portanto, que as intersecções entre os sujeitos e as sociedades estão se modificando. O sujeito anteriormente pensado como um indivíduo detentor de uma identidade unificada e estável está fragmentado. Esse sujeito não está formado por uma única identidade, mas por diversas identidades, muitas vezes inacabadas e contraditórias. Com essa ideia, as identidades que formam os espaços geográficos, que se asseguravam em subjetividades simplificadas conformadas com as necessidades dos sujeitos e objetivadas do ponto de vista cultural, estão atualmente entrando em colapso, pois as mudanças decorrentes nas instituições e demais estruturações sociais, articulam provisórias, problemáticas e variáveis identidades culturais. Essas transformações alteraram a visão sobre o sujeito sociológico, manipulado por um sujeito pós-moderno, capaz de mutualizar-se com outras e demais identidades culturais. De acordo com o descrito, Hall (2015) apresenta:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizando como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”; formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2015, p. 12).

Pensar em espaços geográficos ou escolares, plenos de identidades fixas e únicas, é uma fantasia, pois as representações espaciais chocam-se, fundem-se e se multiplicam de acordo com os confrontos aos quais os indivíduos estão submetidos, originando

espacialidades fluidas, repletas de significações, possibilidades e contrariedades. Apesar da importância dos tipos de sujeitos descritos anteriormente, deve-se salientar que no desenvolvimento deste texto dissertativo os sujeitos analisados no tópico 3.3 são complexos e qualificados, apresentando inúmeras possibilidades argumentativas em suas mais variadas reproduções espaciais, promovendo-os como sujeitos pós-modernos.

Uma das inverdades mais repetidas na escola ao longo de sua história é a ideia de que ensinantes e aprendentes de nada entendem sobre a Sexualidade. As antigas propostas normativas escolares se configuravam na tentativa de “manutenção” da inocência das mentes e 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 entremetidos. 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, contudo 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), 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 de um projeto como esse, de reengenharia social, pode trazer aos alunos e a famílias, visto que são entranhados no modelo tradicional? (LOBO, 2016, p. 27).

Na atualidade, as representações curriculares para a educação no Brasil 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. Alguns discursos ditos “renovadores”, porém adversos, ainda permanecem compactados nos espaços escolares, o papel do homem e da mulher na sexualidade, mesmo que contraditório para a formação contínua de sujeitos pós-modernos, são apresentados 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 ensinantes e aprendentes referências de possíveis práticas educativas que podem ser desenvolvidas nos espaços escolares e que se distinguem para ambos os gêneros.

Nesse cenário, a Sexualidade ainda é transmitida de forma tradicional nos ambientes de ensino, com dimensões voltadas para a vida na fase adulta, apresentando os papéis de masculinidade e feminilidade no campo social, ou seja, dos papéis tradicionais dos sexos. A família 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, Butler (2017) relata:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, 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. (BUTLER, 2017, p. 25-26).

O estilo familiar tradicional, ou seja, as concepções de sexo e gênero no núcleo familiar heteronormativo, consolidado pelo casamento, adequa os modelos sociais e sexuais da população, engessando outras associações que podem ser geridas no campo da espacialidade e da sexualidade, como, por exemplo, a homossexualidade, movendo os desejos e os prazeres desses âmbitos as restritas áreas às prevenções dos perigos proporcionados pelos atos sexuais, visto por estes núcleos sociais, como uma composição subalterna. Sobre a possibilidade do discurso da homossexualidade nos espaços escolares, Louro (1997) 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. (LOURO, 1997, p. 48).

Nessa recusa heteronormativa, o destaque passa a ser o engessamento das normas identitárias 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, pautados nas masculinidades e feminilidades. Diante deste fato, Louro (2013), 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. (LOURO, 2013, p. 45).

As “verdades” expostas pelas escolas são contraditórias, pois a ideia do modelo heteronormativo social é vislumbrado como a única representação social, incitando a fuga por outros prazeres e desejos contidos nas identidades vistas como “excêntricas” e que formam e estabelecem múltiplas conexões com os espaços escolares e com outras espacialidades. 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. Sobre a excentricidade das identidades, Louro (2013), descreve:

[...] Para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa abandonar qualquer referência à posição central. Não se trata de simplesmente, opor-se ao centro e, menos ainda, de aspirar a ser reconhecido por ele. Esses sujeitos não buscam ser “integrados”, “aceitos” ou “enquadrados”; o que desejam é romper com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central. Assumem-se como estranhos, esquisitos, excêntricos e assim querem viver, pelo menos por algum tempo, ou melhor, pelo tempo que bem lhes aprouver [...] Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. Não dispomos de referências ou de tradições para lidar com os desafios aí implicados. Não podemos simplesmente “encaminhá-los” para os serviços de orientação psicológica para serem corrigidos, nem podemos aplicar-lhes um sermão para que sejam reconduzidos ao “bom caminho”. Mas certamente é impossível continuar ignorando-os. Talvez tenhamos que admitir que sua presença seja parte de nosso tempo. Sua “estranha” figura poderá (quem sabe?) nos ajudar a lembrar de que as nossas “figuras”- as formas como apresentamos a nós próprios e aos outros- são sempre formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos. (LOURO, 2013, p.51).

Nesse trecho, a autora admite que as presenças de identidades excêntricas aprofundam as investigações sociais no campo das Sexualidades, vistas por ela como

“perturbadoras” e como sem referências para uma descrição social. Porém essa dita perturbação é apenas a exposição do sujeito pós-moderno, previsto por Hall (2015), que indiferentemente da descrição prevista por Louro (2013), nessa última citação, está em permanente luta pela visibilidade e aceitabilidade social. A identidade homossexual vista como reprimida e excêntrica, estabelece incalculáveis possibilidades investigativas no campo das Ciências Sociais. Nessa investigação, estabelecemos algumas contribuições que, já apoiadas em outras pesquisas, enaltecem o papel da sexualidade na Geografia e na Educação Geográfica.

Sistematicamente, as identidades sexuais percebidas como excêntricas estão sendo cotidianamente reprimidas pelas classes dominantes e de poder, mas, como predito por Hall (2015), elas não são fixas e não se findam, estão em contínua transformação exercendo influências e confrontos em meios às classes dominadoras. Essas transformações identitárias garantem a complexidade e a compreensão dos espaços geográficos, antevisto pela Geografia Cultural e que se desenvolvem como descrito anteriormente, incorporado em um espectro social heteronormativo.

Se as problemáticas descritas anteriormente fossem direcionadas aos ensinantes/professores de Geografia, caberiam indagar: como as normalizações sexuais são apresentadas e exercidas nas escolas? Que efeitos os modelos heteronormativos sociais causam nas formações das identidades dos sujeitos contidos nos espaços escolares? Quais são as representatividades identitárias sociais/sexuais incitadas e reproduzidas pela escola? Quais são as vivências docentes experimentadas por ensinantes homossexuais e seus culturalismos nos espaços escolares? Evidentemente haverá várias conclusões e pareceres para os questionamentos sugeridos, todavia serão através das vivências e experiências apresentadas por esses ensinantes que as possíveis indagações e ânsias poderão ser categoricamente respondidas.

### 2.1.3 O currículo e as políticas das identidades

Na atualidade, o Brasil, em suas diversas esferas de governabilidades, vivencia uma forte e intempestiva turbulência em torno dos discursos voltados para as identidades sexuais e de gênero. Essas narrativas têm construído ao longo da história contemporânea brasileira e estimuladas pelos processos de redemocratização do país, na pós-Constituição de 1988, uma rede de inúmeras políticas voltadas para a ascensão e sincronicamente para o perecimento dessas faces identitárias, vistas como “ideologia de gênero”. Ainda percebidas como “castas”

marginais e subversivas, combatendo o encarceramento heteronormativo histórico presente no âmago da nação, as discussões ascendentes das identidades sexuais, presentes em todas as organizações e instâncias sociais, têm encontrado de forma significativa nos espaços escolares terrenos férteis para formação e solidificação de valores inclusivos, que consolidados na história recente das composições curriculares nacionais, fornecem normatizações que “sustentam” a apreciação dessas conjunturas sociais, de suas interações e de suas linguagens, dentro e fora dos ambientes de ensino.

As faces que formulam e consolidam as estruturas curriculares da educação no Brasil, diante dos discursos de Gênero e Sexualidade, seguem duas representações nítidas, distintas e contraditórias. A primeira está pautada no modelo social heteronormativo, branco, patriarcal e cristão, representado pelos ideais defendidos e difundidos pela sociedade judaico- cristã contemporânea e discutidos nos subeixos anteriores. Sobre esta primeira concepção, prevista como “ideologias de gênero” e alicerçada no modelo familiar tradicional, Lobo (2016) relata:

Em teoria, dizem que a ideologia de gênero nasceu para acabar com o preconceito com os diferentes, mas, na realidade, a verdadeira intenção é “incutir” (este é o termo apropriado), nas crianças e na sociedade alienada por ela, preconceitos contra a família, contra os pais, contra a religião, contra a diferença entre pai e mãe- palavras doces que, agora, parecem não apenas fora de moda, mas também constrangedoras, tanto que a tendência é eliminá-las até dos documentos. É a leitura ideológica de “gênero”- uma verdadeira ditadura- que quer decretar a diversidade, tratar a identidade do homem e da mulher como puras abstrações e abordar todas as suas formas de apresentação e manifestação, dando, *status* de “deus” e, a Deus, *status* de Mito. (LOBO, 2016, p. 09).

A segunda está pautada na diversidade, nos modelos sociais plurais, na heterogeneidade, nas dissemelhanças, nas representações denominadas como subversivas diante do modelo heteronormativo e que estão presentes nas identidades dos sujeitos pós-modernos (Hall, 2015), que constantemente marginalizados pelas governabilidades atuais, ganharam uma lenta e contínua visibilidade social, cultural e política. Sobre o currículo pautado em diversidades e submetido à luta pela visibilidade das identidades sexuais e de gênero, Louro (1997) descreve:

Estamos no meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e de gênero - é o que parecem indicar as situações aqui analisadas. Esta disputa é travada, cotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no que nos interessa em particular, é travada na escola e no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete a norma branca, masculina, heterossexual e

cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto têm a possibilidade de alterar a configuração da luta. (LOURO, 1997, p. 56).

Os espaços escolares e as bases curriculares estão imersos dentro dessas representações sociais contraditórias. As características culturais, expressas nas pautas curriculares sobre diversidade e presentes nos sujeitos pós-modernos, apresentam possibilidades norteadoras para a construção de um modelo educacional equilibrado, democrático e ininterrupto, legitimando a busca por “liberdades” culturais e sociais, formulando, assim, políticas de identidades. Sobre as representatividades sociais marginais e a respeito das políticas das identidades, Silva (1999), descreve:

Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente dos grupos sociais que não se veem aí representadas. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjulgadas contra os regimentos dominantes de representação. É essa revolta que caracteriza a chamada “política de identidade” (SILVA, 1999, p. 33).

As práticas didáticas escolares, condicionadas pelos “currículos dominantes” e pelas políticas de identidades, reproduzem antagônicas normas educacionais que se perpetuam nos espaços escolares, transitoriamente heteronormativos. Os sujeitos pós-modernos, representantes das identidades dissemelhantes de gênero e de sexo, configuram posições indesejadas diante dos padrões curriculares educacionais atuais, pois, favorecidos pelas omissões sociais e culturais das classes dominantes de poder, tentam reprimir e desmistificar as atuais representatividades sociais promovidas pelas políticas de identidades. Sobre os conflitos identitários apresentados nos currículos escolares, Louro (1997), afirma:

É a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo este processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder. As intensas e sofridas lutas empreendidas por grupos feministas, gays e lésbicas, bem como por grupos étnicos, são a face visível dessas relações de poder. Estas lutas, que expressam uma política de identidade, referem-se, fundamentalmente, ao direito a representação, ou melhor, ao direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua cultura, a sua linguagem e a sua estética. No interior das instituições educacionais acontece uma parte importante desta disputa e por isso, somos obrigatoriamente convocadas/os. Afinal qual é o nosso lado?

(LOURO, 1997, p. 57).

Devido à relevância dos discursos sobre Gênero e Sexualidade nos espaços escolares, em sua atual situação de “democracia” e em meio aos múltiplos currículos e normatizações que as regem, como tornar estes regulamentos sociais subsídios para uma investigação geográfica? E como podemos perceber a Geografia dos gêneros e das sexualidades nas identidades dos sujeitos pós-modernos através de suas vivências nos espaços escolares?

Cotidianamente, representações de políticas de identidades, de gênero e/ou de sexo se interseccionam nos espaços escolares e estimulam, mesmo que antagonicamente, as relações entre os sujeitos. As manifestações que ocorrem nos espaços geográficos escolares são muitas vezes definidas a partir do ponto de vista das características expressas pelos sujeitos e nas características expressas por essas diferenças, daí a importância de entender a identidade e suas subjetividades como componentes marcantes para as transformações dos espaços escolares e sociais. Diante das diferenças inclusas nas identidades nos espaços escolares, Borges (2018) descreve:

A escola é, geralmente, o primeiro espaço de convivência, onde as crianças e os jovens se deparam com os diferentes de si e de suas famílias. É na escola que muitos se dão conta que estão com “a cabeça ou pés para fora” da sociedade, se dão conta que durante a escolarização, terão de se “esticar” na cama/ escola, que produz e reproduz uma sociedade onde a regra é adequar, homogeneizar e normatizar (BORGES, 2018, p.37).

Diante da citação e das realidades dos espaços escolares homogeneizantes e heteronormativos, as manifestações das diferenças presentes nos sujeitos estão em constante enclausuramento. Dessa forma, os “silêncios” diante dos dissemelhantes passam a ser práticas constantes nas vivências dos ensinantes, na interação social escolar dos aprendentes e na formulação dos currículos para a educação. Nesta pesquisa, denominaremos os sujeitos pós-modernos de “diferentes”, não no sentido pejorativo ou depreciativo, mas como corpos identitários repletos de diferenças fluxas e influenciadoras.

As normatizações constituintes e incorporadas pelos espaços escolares estão repletas de crenças, valores, condutas e engessamentos, que anatem os julgamentos das classes dominantes diante das identidades, vistas como diferentes. A obediência e a submissão dos sujeitos, desde a gênese da escolarização social brasileira, estão submetidas e controladas pelos modelos educacionais de dominação. Diante desses fatos, vemos os espaços escolares e os componentes curriculares, em especial os da Geografia, como importantes parâmetros para a (des) construção de espaços educativos, sobrecarregados de violências e práticas de

inferiorização dos sujeitos, vistos pelos dominantes como subalternos.

Portanto, os corpos como espacialidades das identidades são inequívocos, ambíguos e inconstantes, escrevem, reescrevem e elaboram novas identidades, novos espaços escolares e novos sujeitos. Os corpos são os arcabouços das identidades dos sujeitos, percebê-los, iluminam as culturas presentes nelas e valorizam as fluxas manifestações das identidades. Diante da percepção das identidades contidas nos corpos de sujeitos pós-modernos, Silva (2017) anuncia:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar das relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas, dentro de um corpo. (SILVA, 2017, p. 96).

A passividade da identidade, como descreve o autor, não está inocentemente classificada como um grupo identitário aleatório, presente apenas nas histórias de vida e vivências dos sujeitos. A identidade possui uma representação social, uma hierarquia, que está em constante confronto com as classes dominantes, na busca pelos acessos e direitos privilegiados dos bens sociais e das posições de poder.

Porém, os sujeitos pós-modernos e suas identidades dissemelhantes estão homogeneamente “invisíveis” diante da proporcionalidade cultural das classes dominantes. Inclusão e exclusão serão sempre antônimos presentes nas disputas das diferentes hierarquias de poder. O que normaliza uma determinada identidade são as condutas expostas por elas e os seus vislumbamentos interpretados como adequadas. A normalização que atribui essas adequações qualificam determinadas hierarquias identitárias, mas ao mesmo tempo desqualifica outras. O espaço escolar deve ser entendido, na visão geográfica, como um meio ininterruptamente transitório, contido de diversas identidades culturais que se manifestam em seus diversos ritmos, formas e contrariedades.

#### 2.1.4 A anormalidade do currículo: a teoria *queer*

O entendimento sobre a teoria *queer*<sup>14</sup> representa um questionamento sobre a padronização e a imutabilidade da identidade no campo dos discursos das Sexualidades nos

---

<sup>14</sup> Termo relacionado às conotações sexuais ditas como “estranhas”, “esquisitas”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. Antagônico às relações estabelecidas pelas culturalidades heteronormativas. (SILVA, 2017, p.105).

espaços urbanos e nas Ciências Sociais. O discurso sobre a teoria *queer* surge nos Estados Unidos e Reino Unido, nos fins da década de 1960, e reorganiza o entendimento cultural sobre as diversidades sexuais e sobre a “estranheza” dessa diversificação ante os parâmetros sociais e sexuais heteronormativos. Diante da objetividade da teoria *queer* e do seu entendimento enquanto subsídio ante as “estranhezas” sexuais, Silva (2017) descreve:

[...] uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da “normalidade”. (SILVA, 2017, p. 105).

A normalidade descrita por Silva (2017) refere-se às práticas tradicionais compulsórias impostas pelas sociedades heteronormativas, desenvolvidas pelos “aclamados” parâmetros sociais e familiares, articuladas pelas comunidades europeias pretéritas e vivenciadas como norteadoras das condutas éticas e morais dos sujeitos na atualidade. Esses seguimentos paradigmáticos enraizaram-se ao longo dos séculos XVIII e XIX e são bastante visíveis nas cotidianidades dos sujeitos da contemporaneidade, como também nos aparelhos ideológicos de Estado, através de discursos normativos personificados de gênero e de sexo e do engessamento contínuo de pautas sobre identidade e vivência democrática dos sujeitos.

O conceito de Gênero surgiu pela ênfase dos papéis de masculinidade e feminilidade, ou seja, das “verdades sexuais” ao longo do tempo nas estruturas sociais mundiais. É notório compreender que esta definição produziu-se ao longo da afirmação da cultura heteronormativa na composição das sociedades, subjulgando as demais formas de identidades de gênero e de sexo conhecidas até hoje. Sobre as “verdades” acerca da compreensão do sexo expressas pela heteronormatividade compulsória, Butler (2017) relata:

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. (BUTLER, 2017, p. 44).

A ênfase sobre a significação da teoria *queer*, traduzida por Butler (2017) como oposição à heterossexualização, não é o conceito central utilizado por esta pesquisa dissertativa, mas abarca algumas manifestações identitárias e sexuais descritas anteriormente, vistas como “indiferentes” e que estarão presentes nos discursos dos sujeitos pós-modernos

que colaboraram para a estruturação desta investigação.

A teoria *queer* manifesta a construção de uma sociedade para a diversificação da sexualidade, desconstruindo ideias constituídas pelas identidades de gênero (masculinas e femininas) e contidas nas sociedades heteronormativas ocidentais, reafirmando a liberdade das identidades sexuais, tornando-as socialmente comuns, acessíveis e difusas a quaisquer sujeitos e próximas dos paradigmas que descrevem os sujeitos pós-modernos.

A teoria *queer* baseou-se nas problemáticas uniformes da padronização social, nas áreas sexuais, raciais, religiosas e de gênero, considerando que todos os comportamentos, condutas e moralismos que negam a hegemonia heteronormativa não devem ser descritos como aberrantes ou anormais. Segundo a problematização da teoria *queer* sobre a identidade sexual, Silva (2017) descreve:

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio como uma anormalidade. (SILVA, 2017, p.106).

Segundo as teorias pós-estruturalistas, a identidade não é uma positividade, não é absolutamente definida e não se encerra em si mesmo. A identidade é mantida pela mutualidade de interações identitárias, mas não são dependentes umas das outras, modificam-se em busca de significados, impulsionados pelos movimentos corporais aos quais estão fundidos.

A significação sobre uma analogia *queer*, como busca da modificação das características identitárias aceitáveis, apresentam-se no corpo social como atributos de poder, justapondo o discurso sexual de compatibilidade. A definição da identidade heterossexual é totalmente sujeito da descrição sobre o outro, sobre a definição biológica tradicionalista dos corpos, negando a identidade homossexual como manifestação natural. O homossexualismo torna-se definido como um desvio subversivo da sexualidade dominante e hegemônica.

A teoria *queer* deseja ir além da ruptura dos discursos identitários sexuais, pretende construir um padrão social inclusivo, detentor de culturalismos, não só sexuais, mas éticos, religiosos, raciais e morais, aos quais estão submetidos às culturalidades compulsórias. Sobre a ruptura para além das identidades sexuais, Silva (2017) resume a teoria *queer* dessa maneira:

A teoria *queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade

homossexual, por mais importante que esse objeto possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* nos faz pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight*<sup>15</sup> (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o pensável, o que é permitido pensar. (SILVA, 2017, p. 107).

O homossexual é o *queer*, aquilo que é subversivo à sexualidade heteronormativa, mas esta subversão se contrapõe à cultura dominante, adentrando em espaços sociais “proibidos de conhecimento e de classificação (identidade)”, como, por exemplo, na Ciência Geográfica. Ainda segundo Silva (2017): “[...] a epistemologia *queer* é nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2017, p. 107), objetos ignorados pela Geografia, mas já presentes em núcleos de pesquisas, que buscam romper com o tradicionalismo geográfico.

Foi a partir dos conceitos obtidos pelo conhecimento da teoria *queer* que estudiosos da educação compuseram propostas de uma pedagogia *queer*. Tal como a ideia central da teoria, a pedagogia *queer* não se restringiria à introdução de questões sobre Sexualidade no currículo escolar, mas ao combate de ações homofóbicas nos espaços escolares, mesmo sabendo que as questões ante a mesma seriam o centro dos discursos da legitimidade das identidades sexuais. Os discursos sexuais que permeiam os ambientes escolares raramente fazem parte do currículo escolar e do ensino de Geografia.

Como descrito no subeixo 2.1.2, que discorre sobre “Sigilos e inverdades do currículo: sexualidade nas práticas escolares”, quando o discurso sobre a sexualidade é integrado no currículo escolar, esta área de concentração epistemológica é transmitida como uma questão meramente reprodutiva, dando apenas um caráter biológico ao tema. Diante da pedagogia *queer*, o interesse educacional não se restringe aos estímulos da construção do respeito e da tolerância ante as identidades homossexuais, ela também não age terapeuticamente, nem tão pouco trata sujeitos homofóbicos, ela enfatiza metodologias de investigação do conhecimento diante das identidades sexuais permeadas pelo enclausuramento. Sobre a objetividade da pedagogia *queer* no currículo, Silva (2017) afirma:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. (SILVA, 2017, p. 108).

---

<sup>15</sup> Reto, horizontalmente ordenado. Disponível em: <https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/straight>.

Da mesma maneira que a teoria *queer*, de forma geral, a pedagogia *queer*, estende seu campo de investigação de identidades sexuais e de sexualidade para uma questão mais ampla de compreensão. Nessa visão, o currículo torna-se terreno fértil para uma pedagogia *queer*, que não trata a utilização do pensamento e o raciocínio em sua forma clássica, mas enfatiza - como descrito por Britzman (1996), em seus estudos sobre sexualidade - uma visão para além do pensar. Sobre essa visão transcendental, a autora descreve: “[...] a questão não é mais simplesmente: “como pensar?”, mas: “o que se torna algo pensável?” (BRITZMAN, 1996, p.78).

Doravante, no tocante aos estudos clássicos curriculares, como é o caso do currículo de Geografia, um currículo consolidado na teoria e na pedagogia *queer* não se restringirá aos limites epistemológicos apresentados pelas ideologias dominantes, mas buscará investigar sobre a exploração daquilo que ainda não foi constituído, analisado, avaliado e descrito pelos espaços acadêmicos e escolares.

A Geografia e, em particular, a Educação Geográfica devem se aprofundar nesses conceitos, buscando primeiramente compreender a si mesmas, percebendo os sujeitos e as suas multiplicidades socioculturais, enfatizando que, no espaço social, o processo de modificação das espacialidades e dos corpos é constante e ininterrupto, e visa às integralidades fluidas dos elementos, das formas, das organizações e das ações promovidas pelos indivíduos.

## **2.2- 2º Eixo: Reflexões sobre a identidade e a docência no ensino de Geografia**

As identidades que se constroem constantemente nos espaços escolares, devido às suas mais diversas multiplicidades culturais e sexuais, promoveram ao longo do tempo as criações e as transformações constantes de “espacialidades geográficas inclusivas”.

A teoria *queer*, a pedagogia *queer*, a visão inclusiva sobre as dissemelhanças sociais e sexuais e a introdução da Geografia, como também do ensino de Geografia, oportunizaram diversas possibilidades discursivas no Brasil que tiveram início na década de 1960 e se perpetuam, mesmo que morosamente, em alguns espaços geográficos através de movimentos gays, que encontraram na escola o escape para a promoção destas identidades como possibilidades educativas.

A entrada do discurso que compõe o campo das Sexualidades incorporou nas escolas e no ensino de Geografia um novo olhar sobre o humano e sobre as suas identidades. A Sexualidade, e suas manifestações socioculturais ante a heteronormatividade sempre

coexistiram, porém nos espaços escolares e sociais continuaram encurraladas, por políticas que não prezavam as múltiplas identidades dos sujeitos como parâmetros importantes para a promoção da educação e da docência no Brasil.

### 2.2.1 A identidade *queer* como um elemento espacial.

Dentre as mais variadas formas de identificação do sujeito, de acordo com suas heranças biológicas e condicionantes sociais, ressalta-se neste tópico, a identidade *queer*, que é um termo utilizado para classificar sujeitos que possuem práticas homoeróticas desviantes dos costumes heteronormativos, classificados também de acordo com as condutas morais sexuais, como desviantes (características comuns aos sujeitos classificados como pós-modernos (Hall, 2015) e pelas políticas de identidade (Silva, 1999) ante o espacial social heteronormativo).

Como descrito no subeixo anterior, identidade *queer* (Silva, 2017) é a representação do ser que se difere das práticas sexuais tradicionais impostas pela sociedade conservadora, é uma “categoria” cultural/ sexual dos sujeitos pós-modernos. A identidade *queer* é o discurso contraditório das práticas sexuais cartesianas (doutrinação heteronormativa), é o exercício consciente presente na *ars erótica*<sup>16</sup> dos indivíduos, é, portanto, e de acordo com o campo desta pesquisa, a construção social da identidade homoafetiva.

A identidade *queer*, além de ser entendida como um reconhecimento sobre a orientação sexual/homossexual, bissexual, transexual dos sujeitos, também é compreendida como postura política, como formação social que converge neste caso, contra a heteronormatividade e contra as condutas da não aceitação da subcultura gay, como representação periférica da sociedade e do espaço, porém este mesmo reconhecimento “sexual”, a identidade *queer*, contempla outras representações sociais subjulgadas pelas classes dominantes, como as lutas étnicas, religiosas e culturais.

Tendo por finalidade de pesquisa, a identidade *queer* possui como objetivo central a disseminação do discurso sobre a existência das sexualidades, das identidades múltiplas, da existência social das classes heterossexuais e homossexuais e da visibilidade da subcultura gay perante a cultura sexual hegemônica. Sobre os objetivos da teoria *queer*, Lima Júnior (2009) descreve:

O objetivo da teoria *queer* é o de problematizar e desestabilizar a política

---

<sup>16</sup> Modelo descrito por Michel Foucault, que defende a ideia, de um padrão erótico contrário aos modelos sexuais desenvolvidos nas sociedades ocidentais. A História da Sexualidade: a vontade de saber (1988).

que envolve a temática da identidade sexual, pois, até então, os estudos e reivindicações do movimento gay/lésbico pretendiam buscar aceitação social de suas práticas sexuais, sem questionar o núcleo central: a política de identidades que sustenta o binarismo “heterossexualidade X homossexualidade”. Ao contrário de questionar a heteronormatividade compulsória, o movimento homossexual assumia o discurso moderno sobre a existência das sexualidades “desviantes” ou “periféricas”. A teoria *Queer* propõe o caminho inverso: denuncia a artificialidade dessa divisão, postulando que não há um núcleo central, essencial, definidor de uma identidade estática, cristalizada, mas sim possibilidades identificatórias, extremamente fluidas, de ordem contingencial. (LIMA JÚNIOR, 2009, p. 40).

Percebemos, nesse contexto, a importância do posicionamento político do movimento gay e das políticas de identidade (Silva, 1999) pela criação de mecanismos de visibilidade, vis-à-vis, a homogeneidade da heteronormatividade presente no espaço social. As condutas políticas/culturais também são posicionamentos presentes nos espaços escolares, e isso ocorreu após o *boom* da escolarização pós-crítica, onde o discurso pela Orientação Sexual (linguagem que permeia juntamente com outras manifestações culturais este tipo de escolarização e contidas nos PCNs) passou a ser utilizada e trabalhada de forma sistematizada nas unidades de ensino, promovendo alocações pela tolerância sexual e prevenção à ISTs/AIDS, previstas pelos currículos e normas escolares, decorrentes do período de redemocratização do país.

Duarte & César (2014), descritores da obra “*Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos*”, relatam que Foucault, durante a primeira metade da década de 1980, percebe as diversas manifestações políticas e culturais provenientes do movimento gay e das políticas de identidade galgadas por esta classe. Diante dessa constatação, os autores afirmam que Foucault propõe uma ideia política e ideológica para esse grupamento cultural/ sexual, descrito pelo então filósofo francês como sujeitos políticos pós-identitários. Ainda segundo Foucault (1996), o corpo sexualizado não pode ser tratado fora das relações discursivas à sexualidade do corpo, e a direção dos seus desejos deve ser analisada dentro das estruturas sociais, ou seja, anexo ao espaço. A escola é um exemplo evidente de um ambiente “livre” para a propagação de discursos políticos e para a objetivação de construção de uma política pós-identitária.

Por sua vez, a identidade para além da heteronormatividade ou descrita como pós-identidade deve ser entendida nos espaços escolares como uma referência sem rótulo, discutida como conduta que se molda ao longo do tempo-espaço, na busca pela identificação, na qual se dá por intermédio das ações inconscientes dos indivíduos, através das interações

históricas, biológicas, sociais e, principalmente, espaciais. Sobre o discurso à identificação social, Hall (2002) expõe:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2002, p. 38-39).

A identidade como processo de identificação não pode estar ligada tão somente às ações da objetividade. Implica também no reconhecimento das diferenças existentes em si, nos outros e nas subjetividades, derivam de processos de (des) construções, de liberdade de olhares, sentimentos, condutas e posturas, da percepção e consciência sensível de uma sociedade múltipla, desigual e plural.

As relações espaciais, no campo educacional, sempre são mensuradas entre os vínculos de afetividade ou de autoridade. Nesse espaço “socializador”, os corpos lutam para afirmarem suas liberdades e seus estilos de vida, promovendo a busca pelo autorreconhecimento e pelo reconhecimento de suas identidades subjetivas, diante de si mesmo e de seus pares.

A primeira utilização do termo subjetivação, nos estudos de Foucault (2008), deriva do final de década de 1970 e foi expressa em sua obra: “Segurança, território e população”. Nessa produção, o autor descreve sobre as relações de sujeição e subjetivação, dentro de espaços religiosos, apresentando o ato da subjetivação como a produção discursiva sobre si mesmo, através do uso do “exame de consciência”, associando as experiências conscientes e inconscientes experimentados e expressos nos espaços vividos. Tal ação intelectual dar-se-ia de forma contínua e perpassaria os desejos e os pensamentos dos sujeitos ante os condicionantes do espaço, mesmo que por vezes encarceirados, comprometendo-se com a individualização da identidade humana e com o enaltecimento da subjetividade, ou seja, da construção morosa de uma identidade pós-moderna. Sobre a subjetivação, como o entendimento sobre si, diante do objeto (neste caso, o espaço) ao qual o sujeito está incluso, Foucault (1994), relata:

[...] no lado das formas de subjetivação e das práticas de si [...] a ênfase é posta, então, nas formas das relações consigo, nos procedimentos e nas técnicas pelos quais são elaboradas, nos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer e nas práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser. (FOUCAULT, 1994, p. 559).

Nesse contexto, Foucault descreve a sujeição do ser, as suas próprias convicções e consciências, descrevendo o sujeito como o adestrador de suas próprias identidades, valorizando o olhar e o cuidado de si, estabelecendo elos rítmicos lúcidos e inconscientes, imateriais e materias, internos e espaciais. De acordo com a construção histórica do sujeito na concepção foucaultiana, Duarte & César (2014) descrevem:

Se nos textos arqueogenealógicos dos anos 60 e 70, Foucault demonstra a constituição histórica do sujeito moderno como objeto tramado por discursos de saber e relações poder, por outro lado, em suas pesquisas tardias sobre a ética dos antigos Foucault se dedicou a uma análise das práticas ou técnicas de si por meio das quais “um ser humano se transforma em sujeito” (Foucault, 1994, p. 223) ao tomar-se a si mesmo como sujeito de experimentação, de transformação e de crítica. (DUARTE & CÉSAR, 2014, p. 404)

A construção do sujeito em um ser autônomo, na visão foucaultiana, é imprescindível para o entendimento dos movimentos espaciais. Entender a si próprio é, ao mesmo tempo, entender o espaço vivido. Ser um sujeito pós-moderno caracteriza “um ser para além das possibilidades” lógicas e conceituais, e romper com estes parâmetros reelabora os espaços e condicionam novos sujeitos de transformação. Desta forma, o espaço social, como também o geográfico, não seriam interpretados da forma que se apresentam, mas seriam analisados de acordo com as suas múltiplas interfaces, tornando uma concepção lógica do espaço em uma epistemologia pós-crítica espacial.

### 2.2.2 O movimento cultural gay na educação brasileira

Pode-se afirmar que o movimento homossexual no Brasil foi inspirado pelo movimento ou rebelião de Stonewall, que ocorreu na cidade de Nova York em 1969. Esse movimento ou rebelião social contestou o posicionamento discriminatório das leis e políticas americanas ante as manifestações culturais dos corpos gays, lésbicos, travestis e transexuais, que se desencadeavam nas zonas periféricas dos espaços nova-iorquinos e que causavam antagônicos entraves com as normatizações defendidas e exercidas pelas classes heteronormativas. Essas normatizações americanas pregavam a cultura heteronormativa compulsória, proibindo quaisquer outras culturalidades sexuais subalternas, avessas à cultura dominante. Sobre o movimento de Stonewall, Colling (2011), descreve:

Foi em um bar gay chamado Stonewall, em Nova York, há pouco mais de

40 anos, que gays, lésbicas, travestis e drag queens se uniram pela primeira vez para lutar contra a intolerância. Pela primeira vez todos eles se sentiram iguais – por serem diferentes. Iguais por causarem estranhamento ao padrão heteronormativo da sociedade. Eram *queers*, esquisitos. Se, naquela época, alguém dissesse “Somos todos *queers*”, no sentido de que somos todos estranhos – ao sistema – estaria coberto de razão. (COLLING, 2011, p. 153).

A estranheza vista e sentida pelas classes dominantes norte-americanas dessa época, eram as primeiras eclosões culturais homossexuais expressas por sujeitos pós-modernos (Hall, 2015) e pelas políticas de identidade (Silva, 1999). Essas culturalidades sexuais subalternas trincaram as faces do modelo heteronormativo estadunidense e acometeu o surgimento de movimentos em busca pela liberdade sexual e de gênero, tanto na América como em todo o globo terrestre. Os sujeitos *queers*, ou mais precisamente os estranhos pós-modernos, admitiram a luta plena pelo direito à liberdade e à vida e foram inspirações para outros grupos sexuais marginalizados, inclusive no Brasil.

Os movimentos gays no Brasil, iluminados por esses movimentos culturais sociais norte-americanos, começaram a organizar-se no final da década de 1970 e início da década de 1980, e possuíam como importantes diligências sociais: a visibilidade social gay (assim anteriormente denominado), a construção de novas formas de conhecimento pautadas nas diversidades sociais, a garantia da cidadania e do respeito sexual, a luta e emancipação dos direitos civis, o acesso ao emprego e a garantia à vida. Esses movimentos sociais, a princípio efêmeros, estavam organizados em diversos grupos homoeróticos e lutavam em várias cidades do país, em busca da visibilidade sexual/social. Sobre a existência de tais agremiações, Colling (2011) expõe:

No Brasil, foi preciso esperar dez anos para que os primeiros movimentos pró-gay começassem a dar as caras, no início dos anos 1980: em São Paulo, com a fundação do histórico grupo Somos; no Rio, com o jornal Lampião; em Salvador com a criação do Grupo Gay da Bahia, o primeiro a conseguir registro em cartório. Eram grupos que passavam a dar mais visibilidade aos não-heterossexuais e lutavam pelo reconhecimento de seus plenos direitos. (COLLING, 2011, p. 155).

É de suma importância ressaltar que tais agremiações fundaram-se e se se fixaram em meio à Ditadura Militar brasileira (1964-1985), que, contrária a essas organizações, lutaram e torturaram com veemência contra todos esses agrupamentos, instigando e praticando inimagináveis violências que feriram e marcaram a historicidade das comunidades homoeróticas do país. Sobre a vivência homossexual, como exemplo do

cenário ditatorial brasileiro, Colling (2011) descreve a narrativa da história do Dr. Edward MacRae, antropólogo brasileiro, que expõe:

Em primeiro lugar, estávamos na Ditadura Militar, que imprimia forte censura. Mas a questão era muito interessante. Foi um período, (eu sou brasileiro, mas fui criado na Inglaterra e voltei em 1972), do Médici, época em que se consolidou a derrota da luta armada. Os jovens, naquela época, estavam muito perdidos. Havia o milagre brasileiro, milagre econômico que iludiu muita gente e, então, as vozes dissonantes, organizadas, estavam silenciadas pela derrota dessa luta armada. Se via muita gente, muito oba-oba, dizendo “o Brasil está maravilhoso!”. Obviamente não estava e tinha um grupo que se sentia mal, mas não podia se organizar, pois a repressão era muito grande. Uma parte dessa repressão era forte pelos costumes, e havia uma preocupação com os valores da família brasileira, esse tipo de coisa. E era por aí que havia uma brecha que dava para você atacar. Então, nessa época, desenvolveu-se a contestação cultural e foi quando aqueles valores típicos dos Estados Unidos e alguns países da Europa, do final da década de 1960, finalmente chegaram ao Brasil. As pessoas não podiam se rebelar completamente contra o sistema político, de forma que elas se rebelavam contra o sistema moral. E essa moral fazia parte da propaganda do governo brasileiro, fazia parte do seu sistema. (COLLING, 2011. p. 176).

Foi nesse período que despontou no país um discurso social e moral proferido principalmente pela então classe média brasileira, que questionava a luta pela identidade, pela visibilidade das diferenças sexuais, da ideia de uma androgenia. Essa androgenia, antagônica ao modelo heteronormativo ditatorial, não estava apenas presente nas vozes e vivências subalternas dessa classe social, ela também se encontrava em meio às espacialidades intelectuais da época, mas especificamente no mundo das artes, como exemplos marcantes, o surgimento do Dzi Croquettes, dos Secos e Molhados, o do Ney Matogrosso, identificações que enalteciam um olhar libertador e igualitário ante a sexualidade e o gênero, durante o período ditatorial brasileiro. Sobre a androgenia artística na Ditadura Militar brasileira, Botelho & Schwarcz (2012) relatam:

No Brasil dos anos de 1970, sob a Ditadura Militar, formas locais de desbunde e contestação cultural abriram brechas na repressão política. A androgenia adquiria então um potencial subversivo. Em seu primeiro espetáculo no Brasil depois da volta do exílio na Inglaterra, em 1972, o cantor e compositor Caetano Veloso surpreendia o público ao usar batom e encenar maneirismos à moda de Carmem Miranda. Ao mesmo tempo, surgia o grupo teatral Dzi Croquettes, cujos componentes misturavam barbas, cílios postiços, peitos peludos, sutiãs, meiões de futebol e saltos altos em espetáculos de humor, canto e dança que percorriam o país com grande impacto. Os Dzi Croquettes buscavam vivenciar no cotidiano o que representavam no palco, mobilizando fãs ou “tietes” com quem formavam

uma comunidade com múltiplas relações eróticas e afetivas. Essas intervenções artísticas e existenciais foram, em boa medida, precursoras e coprodutoras da “saída do armário” no Brasil. (BOTELHO & SCHWARCZ, 2012, p. 121).

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, o movimento gay brasileiro, em seu sentido generalizado (gay, lésbico, bissexual, transexual, travesti entre outros), passou a gozar de possíveis prazeres que aspiravam e apontavam para a construção de uma sociedade igualitária e democrática, que contribuiriam para a afirmação de identidades positivas, alicerçadas na autoestima, na autoimagem e no autoconceito, características intrínsecas das políticas de identidade. Porém, essa libertação sexual, movida pelos movimentos gays no Brasil, enfraqueceu-se durante toda a década de 1980, motivada por alguns acontecimentos históricos, tais como descrevem Facchini (2005):

Esse primeiro momento do movimento brasileiro se encerra antes de meados dos anos de 1980 com a drástica redução na quantidade de grupos ativistas e mudanças na distribuição geográfica dos grupos mais influentes e na sua postura política. Vários fatores podem ser explicados nessa redução quantitativa: o surgimento da epidemia da AIDS e seu poder de desmobilização das propostas de libertação sexual; o fato de que muitas lideranças tenham se voltado para a luta contra a AIDS; o próprio fim do jornal *Lampião*, um dos principais meios de comunicação para o movimento; o novo contexto de democracia do país que exigia uma mudança de perfil para a continuidade dos grupos, pois não oferecia mais o “inimigo” externo que unificava todas (os) contra “o poder”. (FACCHINI, 2005, p.238).

Mesmo concentrando esforços na construção de uma organização cultural nacional, na década de 1980, os movimentos gays no Brasil buscaram subsídios nas influências culturais e políticas de outros povos, como as lutas pela igualdade de gênero e sexo, ocorridos nos EUA e Inglaterra, pós-Stonewall. Sobre essa afirmação, Ferrari (2003) relata:

Mesmo concentrando o foco na cultura brasileira, os movimentos tiveram ou buscaram influência em outros países. A inspiração veio das lutas empreendidas pelos movimentos da contracultura, originários da Inglaterra e dos Estados Unidos. (FERRARI, 2003, p. 106).

Ainda através das imposições políticas presentes no cenário brasileiro com o fim da ditadura, novos anseios libertários surgiram como resultados desses movimentos, porém a nova democracia (1988) acenou para a exposição preconceituosa defendida e combatida pelo governo ditatorial, a epidemia da AIDS ou “câncer gay”, na década de 1980, passou a ser

tratado como problema central das comunidades gays, vistas pelo governo como grupos de risco.

Contudo, o produto dessas manifestações sexuais resultou em um período de ebulição da homossexualidade, dando origem ao surgimento da subcultura gay brasileira, expondo a necessidade de alteração de relações entre os agrupamentos homossexuais e as sociedades tradicionais que historicamente aplicavam sanções às práticas desses movimentos no Brasil. Sobre a ascendência do movimento gay no Brasil pós-Ditadura Militar, Ferrari (2003) descreve:

O resultado foi à vivência de um período de efervescência da homossexualidade. Talvez se possa explicar esse boom pelo próprio contexto da década de 1970, em que a glorificação da marginalidade era um aspecto que atingia a cultura brasileira. Mas o que importa nesse aspecto é o seu desdobramento: a crescente visibilidade das práticas homossexuais, a descoberta desse novo público pelos setores comerciais e o surgimento de uma moderna subcultura gay. Ou seja, o que estava em construção era uma alteração na relação entre homossexualidade e sociedade, que colocava desafios para o grupo [...] O fim da ditadura militar fazia surgir e reforçava um sentimento de otimismo cultural e social que atingia a todos. A abertura política possibilitava sonhar com uma sociedade mais democrática, igualitária e justa e, mais especificamente, trazia a esperança para o movimento gay de uma sociedade em que a homossexualidade poderia ser celebrada sem restrições. (FERRARI, 2003, p.105).

Através das várias conquistas obtidas, o movimento gay ganhou espaço excepcional no cenário social brasileiro, principalmente na luta pelos direitos civis, na visibilidade identitária e na emancipação dos corpos, classificando-se como subculturas da globalização alternativa ou periférica. Sobre o surgimento das globalizações marginais, alternativas e periféricas, Santos (1993) afirma:

A globalização alternativa é aquela “constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social”. (SANTOS, 1993, p.13).

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 pós-modernos. Após a epidemia da AIDS na década de 1980, a qual assolou de forma significativa o público gay (atualmente denominada LGBTQIA+), uma educação sexual começou a ser idealizada e concebida informalmente nos espaços sociais e escolares, onde ofertavam cursos de prevenção às ISTs e AIDS, como também projetos que

pudessem atender sujeitos infectados pelo HIV e as adolescentes em estado de gravidez. Essas intervenções pedagógicas ocorriam no interior das unidades de ensino, por meio de palestras, debates e oficinas, estimulando o respeito e a tolerância às diversidades sexuais como também a prevenção às infecções sexualmente transmissíveis. Sobre as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos gays no Brasil, Ferrari (2003) revela:

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 Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) /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 DST/AIDS. (FERRARI, 2003, p. 107).

Através 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, 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.

Diante disso, é importante salientar que, além das buscas por uma renovação e autonomia social, o movimento gay pode também ser entendido como espaços educativos, uma vez que estes auxiliaram e contribuíram para compor novas formas de saberes (artísticos, culturais, entre outros) que sobrepuseram seus sujeitos e suas homossexualidades. Sobre o objetivo do movimento gay brasileiro e suas contribuições para a “transformação” da sociedade, Ferrari (2003) 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. (FERRARI, 2003, p. 107).

Enfim, o movimento gay no Brasil iniciou seus almejos através de inspirações internacionais, como visto anteriormente, mas foram a partir de intervenções no campo

social que suas lutas transpuseram a visibilidade, apresentando-se como movimentos formadores de espaços educativos, culturais e sociais, operados por identidades pós-modernas. 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.

### 2.2.3 Corpo, escola e identidade docente

Foucault (1997), em sua obra clássica “*Vigiar e punir*”<sup>17</sup>, 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 caracterizam 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 ela foi atribuído o papel da representação do espaço. Pensar o espaço geográfico sem as contribuições dos corpos sociais é pensar este espaço em sua forma incipiente, sem manifestações de cunhos sociais e culturais.

A escola, nessa perspectiva, é o resultado da interação acadêmica dos corpos, e seus ambientes internos (salas de aula, pátio, refeitório, quadra esportiva) se configuram, de acordo com as interações que os corpos agem sobre estas espacialidades.

Interpretando o corpo nas suas dimensões: física e mental, como perceber as vivências docentes como resultante das ações provenientes do corpo? Como as vivências docentes podem contribuir para a manifestação das identidades? As vivências nos processos ensino- aprendizagem modifica e forma identidades? Como pensar em identidade, sem pensar em espacialidade vivida?

Como dito por Britzman (1996), deve-se pensar o conceito de identidade para além de suas perspectivas lógicas. Deve-se pensar no impensável, refletir sobre as mais variadas

---

<sup>17</sup> É um livro que trata sobre 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). Foi elaborado através de análises baseados em documentos históricos franceses. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975).

formas que, estimuladas por meio das ações identitárias, podem resultar em espaços sociais configurados em esferas para além do habitual.

A identidade docente constrói-se com bases nas significações sociais do exercício profissional. Na revisão metódica do corpo docente, percebe-se as histórias de vida presentes nela, os valores, os comportamentos, as condutas e as características que as singularizam dos demais ofícios presentes no mundo do trabalho, e isso não ocorre de forma pressurizada, mas durante a construção do corpo, de sua “geografização”, dentro de determinados tempos-espacos. Sobre a visão da identidade, Nóvoa (1995) 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 na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p. 34).

Com essa perspectiva, a identidade docente transpassará 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-espaco, metamorfizando faces físicas, mentais e sociais, tornando esse processo de profissionalização cíclico e renovado, condicionado pelas mais variadas vivências docentes. Sobre a superação dos processos de profissionalização, Nóvoa (1995), descreve: “[...] É tempo dos professores pensarem em formar-se, assinalando o “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 docente, são nelas que as características dos professores estão e são forjadas. O corpo docente 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, a formação da identidade docente está diretamente ligada à construção de significados, sentidos, experiências e consciências, ou seja, a identidade docente articula-se à sua cotidianidade, nos processos internos e externos à escola, nas esferas pessoais e profissionais. Sobre a construção do sujeito, por meio da consciência de si

mesmo e do gênero humano, Heller (1992) descreve:

[...] o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e que, desse modo, “socializa” sua particularidade. (HELLER, 1992, p.80).

Para compor as dimensões do homem, enquanto ser cotidiano e ser indivíduo, Heller (1992) apresenta a cotidianidade humana em sucessões divergentes de atividades, segundo o autor:

[...] 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. (HELLER, 1992, p.17).

As vivências docentes estão intrinsecamente ligadas às cotidianidades e às apresentações constantes dos sujeitos ou professorados pós-modernos, provocando externalizações e internalizações de saberes, saberes vistos como culturais e que se fundem com as realidades corporais e temporais destes indivíduos com o meio aos quais estão inseridos, fomentando novas relações sociais que, de forma contínua e inconstante, elaboram novos espaços, sejam eles escolares (em uma escala restrita) ou geográficos (numa ampla escala).

#### 2.2.4 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. Este é um conceito bastante importante para a caracterização do espaço geográfico escolar: a identidade. Como descrito em subeixos anteriores, o conjunto de fatores internos e externos presentes nos espaços 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. Sobre a definição do conceito acerca da identidade do lugar, neste caso do espaço, Callai (2009) 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. (CALLAI, 2009, p. 119).

É importante destacar 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 diferenças por sua vez, são pontos essenciais para a análise da caracterização das identidades e dos espaços, pois os mesmos contraditórios produzem ambientes de “comunhão”.

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 consciências presentes nas identidades dos sujeitos e estas consciências produzem marcas, que, por sua vez, registram-se pelo mundo. Sobre os registros produzidos pelos sujeitos sociais ante os espaços, Callai (2009) 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 [...]” (CALLAI, 2009, p. 120).

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 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 de controle e de poder.

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 estas interfaces pluralizam o processo ensino-aprendizagem.

A identidade educacional profissional também é um resultado da interação entre ensinante, aprendente e comunidade escolar. São jogos entre os interesses locais e externos, são produtos de conflitos que regem essas relações múltiplas.

O ensinante 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) 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. (PINHEIRO, 2012, p. 90).

A significação da profissão 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 este campo científico devem dar suporte às realidades existentes nos espaços, atrelando sempre teoria (conhecimento geográfico) e prática, dando sentido ao cotidiano dos sujeitos presentes nestes ambientes de ensino.

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 deste processo, pois oportuniza o entendimento sobre as relações sociais culturais escolares. Sobre a escola e a cultura, Cavalcanti (2012) 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. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

É na escola 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 ensinantes e aprendentes, como também da realidade escolar, respeitando sempre a interação entre identidades e o produto que estas relações podem somatizar.

A identidade dos sujeitos presentes no âmbito escolar (ensinantes, aprendentes e comunidade escolar) será sempre o ponto de partida para a elaboração dos procedimentos e metodologias que definirão o trabalho docente. 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. Sobre o ensino de Geografia e a importância da diversidade do saber, Cavalcanti (2012) 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 construir 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. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

A vivência docente em Geografia deve estar atrelada nessas absorções e construções, deve subsidiar a aquisição e acomodamento 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, a prática docente em Geografia contribui para a formação da cidadania, que é finalidade central da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 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) 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. (DAMIANI, 1999, p. 58).

A construção de uma identidade cidadã já é uma “realidade parcialmente” praticada nos estabelecimentos de ensino desde a implantação da LDB. Propor metodologias para a prática da democracia participativa no cotidiano dos aprendentes também é um procedimento já introduzido, mesmo que restrito, no ensino de Geografia. Nessa complexidade é importante para os docentes de Geografia definirem os conteúdos para a orientação dos projetos educativos dos aprendentes, organizando ações, discussões que estimulem o exercício da cidadania nos espaços escolares, com 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) afirma:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a toda 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 (KAERCHER 1998, p. 74).

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 em Geografia, apenas mediará à 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 aprendentes. 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. Outras recomendações para a estruturação dos conhecimentos geográficos também são propostos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Geografia, voltados para o Ensino Fundamental. Sobre estas recomendações, os PCNs em Geografia

(1998) propõem:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar em que se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (BRASIL, 1998, p. 110).

As representações de imagens expostos pelos PCNs de Geografia (1998) advêm da ideia da identificação das representações expostas pelos sujeitos nos espaços geográficos. Entender o espaço geográfico atrela a construção de representações identitárias. As identidades são sempre as representações fidedignas dos componentes formadores dos espaços geográficos. Os docentes em Geografia devem estar atentos às identificações que se estabelecem através das interações sujeito-espaço, pois estas representações se fundem cotidianidade na escola. Ensinar/aprender Geografia, sempre será um desafio para professores e estudantes.

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 ambientes escolares, observando os componentes formadores desses espaços de saber, identificando as culturalidades presentes nesses ambientes de ensino, as identidades presentes e que surgem através das interações escolares, como também as metodologias adotadas para afirmação destes saberes. Sobre os desafios encarados pelos professores de Geografia, na aplicabilidade dos conteúdos, Pinheiro *apud* Callai (2012) expõe:

Trabalhar os conteúdos de Geografia parece ser um dos maiores desafios ao professor. Afinal, são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente à 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 dos elementos que compõem o espaço geográfico. (PINHEIRO *apud* CALLAI, 2012, p. 163).

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.

### 2.2.5 A temática da identidade e da diferença na educação geográfica escolar

Segundo Hall (2015), os elementos que articulam a caracterização do sujeito são sua identidade. Precisamente, a identidade se configura em meio às múltiplas diferenças espaciais, culturais, religiosas, profissionais, entre outras. Mesmo que aparentemente, a identidade do sujeito não se representa apenas em suas feições lógicas, elas se configuram como dito por Britzaman (1996), “para além de suas possibilidades”, para além das análises lógicas, pois elas são profundas, inconstantes e ininterruptas. Mas, para classificarmos a identidade, necessitamos identificar o ponto original relativamente ao qual se define a diferença (Silva, 2017). São através das diferenças presentes nos sujeitos que podemos classificar e nomear os mais diversos tipos de identidades.

Ainda segundo Hall (2007), a diferença sempre será percebida em primeiro lugar, mesmo não sendo o principal ponto de apoio, como ponto de partida para a consolidação da identidade. Várias características podem ser analisadas para se classificar uma determinada identidade, sendo a linguagem um exemplo bastante preciso e importante nesta classificação.

Através das linguagens, ou mais precisamente das relações dialógicas entre os sujeitos em suas diversas espacialidades, é que novas possibilidades de identidades são criadas, transformadas ou até reinventadas. Sobre a questão das diferenças no processo de identificação dos sujeitos, Silva (2017) descreve:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar das relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo, de comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. (SILVA, 2017, p.96).

As dissemelhanças - descritas como excêntricas por Louro (2013) - são os elos centrais para a disputa do poder na sociedade. A heteronormatividade é um exemplo bastante notório nessa disputa de “poder”. As sociedades judaico-cristãs ocidentais estão alicerçadas nela (na heteronorma) e por ela se “reproduzem”, formando imagens transitórias de identidades. Mesmo como descrito anteriormente, as identidades se produzem em suas interações através das relações espaciais (sujeito-meio, meio-sujeito, sujeito-sujeito), porém

o rótulo dado e compulsoriamente atribuído às identidades se dão através das culturalidades sociais dominantes, neste caso, a heteronormatividade.

As identidades e suas dissemelhanças não estão equivocadamente expressas nos sujeitos, ambas são resultados das disputas de poder existentes nos meios sociais. As dissemelhanças representam as negações, diante da padronização da identidade, delas e por elas ecoam novas feições sociais, porém essas feições se movimentam em meio aos conflitos gerados pelas mesmas, na percepção de busca de uma antagônica pluralidade identitária, multiforme e libertadora. A diferença entre o binarismo masculino/feminino guarda marcas profundas nas presenças de poder.

A invisibilidade do corpo, ou seja, a negação de uma multiplicidade identitária, silencia as relações sociais em alguns espaços, como, por exemplo, as discussões sobre gênero, feminismo, sexualidades, relações étnicas e raciais nos ambientes escolares. Precisamente, as identidades se produzem em espacialidades de exclusões, de negações às dissemelhanças, das negligências promovidas pelas culturalidades subalternas, expressas e difundidas nos espaços geográficos. Sobre a identidade e a sua promoção em meio aos ambientes de exclusão, Hall (2007) relata:

[...] todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo do simbólico, do representável [...], o qual retorna, então, para complicar e desestabilizar aquelas foraclusões que nós, prematuramente, chamamos de “identidades” (HALL, 2007, p. 129).

Vale salientar que é de suma importância defender e apresentar estruturas de identidade dissemelhantes ante a sociedade. Mesmo sabendo que a Constituição brasileira de 1988 defende a busca pela defesa da igualdade através da valorização e do reconhecimento das culturalidades dissemelhantes, a mesma normatização descreve que ser desigual não oportuniza a exclusão social, ser diferente é um direito de igualdade a todos os sujeitos. Segundo os Princípios de Yogyakarta<sup>18</sup>, inspirado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), todos os seres humanos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero têm o direito de desfrutar plenamente de todos os seus gozos. Com precisão, os Princípios de Yogyakarta (2006) descrevem que são os deveres dos Estados:

---

<sup>18</sup> É um documento sobre direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, publicado como o resultado de uma reunião internacional de grupos de direitos humanos em Yogyakarta, Indonésia, em novembro de 2006. [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf).

a) Incorporar os princípios da universalidade, inter-relacionalidade, interdependência e indivisibilidade de todos os direitos humanos nas suas constituições nacionais ou em outras legislações apropriadas e assegurar o gozo universal de todos os direitos humanos; b) Emendar qualquer legislação, inclusive a criminal, para garantir sua coerência com o gozo universal de todos os direitos humanos; c) Implementar programas de educação e conscientização para promover e aprimorar o gozo pleno de todos os direitos humanos por todas as pessoas, não importando sua orientação sexual ou identidade de gênero; d) Integrar às políticas de Estado e ao processo decisório uma abordagem pluralista que reconheça e afirme a inter-relacionalidade e indivisibilidade de todos os aspectos da identidade humana, inclusive aqueles relativos à orientação sexual e identidade de gênero. (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2006, p. 12).

Ser “diferente”, também, não sugere genericamente nas pesquisas das Ciências Sociais uma exclusão (mesmo obtendo feições diversas) dos sujeitos ante as suas identidades dissemelhantes, mas procura “igualar” os direitos sociais atribuídos democraticamente a estes sujeitos, perante a configuração social construída e constituída atualmente, que retrogradamente busca subtrair os sujeitos a um único padrão social aceitável, a heteronormatividade.

Para apresentar as contradições presentes nos aparelhos que regem o Estado brasileiro em duelos políticos ideológicos de “direita” e de “esquerda”, degladiados pelos ideais de conservadorismo *versus* liberdade, Rios (2012) descreve:

O “diferencialismo de direita” insiste na afirmação das diferenças como uma estratégia anti-igualitária, a fim de justificar a xenofobia, racismo e chauvinismo entre as outras heterofobias [...]. Já o “diferencialismo de esquerda”, conclama o direito à diferença” sob a convicção do valor, do respeito e da peculiaridade das diferenças, cabendo-lhe tarefa mais árdua: abraçar a diferença, sem abrir mão da igualdade. (RIOS, 2012, p. 173).

Os duelos supracitados por Rios (2012) descrevem também de forma minuciosa, as construções ideológicas sobre as identidades e as dissemelhanças nos espaços escolares. A cotidianidade escolar está repleta de elementos e de identidades de dissemelhança, primeiramente, e se caracteriza na distribuição diferencial de conhecimento, “dividindo” e possibilitando o poder discursivo (no qual deveria manter seus *status* de construtivo igualitário) entre os diferentes agrupamentos em que neles se apresentam.

O saber (no sentido amplo da palavra), ou mais especificamente o capital cultural, descritos por Bourdieu & Passeron, em 1964, na obra: “*Les héritiers*”<sup>19</sup>, relata que a

---

<sup>19</sup> Livro dos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicado em 1964, que apresenta a escola como uma instituição de reproduz as desigualdades. (Bourdeiru; Passeron, 2004).

aprendizagem e o crescimento positivo do rendimento escolar, não se distribuem igualmente entre os sujeitos. Os autores entendem que além dessa distribuição discriminatória do conhecimento, esta mesma capacidade não se complementa com as capacidades para além do conhecimento lógico escolar. Os espaços escolares, ao mesmo tempo em que instrui, também impossibilita o pensar pós-crítico de seus sujeitos, encarcerando assim o processo discursivo e de conhecimento para além das capacidades dos sujeitos pós-modernos. De acordo com Bourdieu *apud* Woortmann (2004):

Para Bourdieu, é preciso ir além do discurso público, já que este forma um “véu” que esconde as práticas. Parafraseando o autor, é preciso evitar os limites objetivos da objetividade. Em outras palavras, é necessário reintroduzir os sujeitos das práticas como condição para compreender o significado das ações. (BOURDIEU *apud* WOORTMANN, 2004, p. 136).

Com base nas análises de Silva (2010), podemos definir que os estudos culturais presentes nas Ciências Sociais, como também na Educação Geográfica, percebem os espaços escolares como ambientes de práticas pedagógicas e de promoção de seus currículos, reproduzindo discursos e identidades engessados ao modelo tradicional social. O componente: Geografia, como área de conhecimento curricular, obrigatório para o Ensino Fundamental, possui uma importante parcela nessa defasagem, ante as negligências diante dos estudos e discursos sobre identidade.

O ensino de Geografia, mediante o tratamento analítico das composições sociais, pouco difunde conhecimento crítico sobre as diversidades, dissemelhanças e identidades presentes nos sujeitos, mesmo sendo o sujeito um elemento importante para analisarmos os conceitos geográficos - dele pouco se usufrui. A Geografia continua a ser proferida, muitas vezes, pelas interpretações das interações restritas entre homem-natureza, com “ares compendiosamente físicos”, sem as contribuições das identidades, como fontes importantes para a análise sobre o sujeito e sobre as suas interações com as espacialidades, aos quais competem as bases do conhecimento geográfico. Sobre a condição restrita do ensino de Geografia, diante do paradigma homem-natureza, Tonini (2006) descreve:

[a] Geografia Escolar, ao estabelecer que para melhor governar era imprescindível conhecer melhor o quadro natural, direcionou o discurso para descrever os povos via natureza, pois esta era o elemento de normatização, já que todas as relações de poder eram explicadas pela natureza. (TONINI, 2006, p. 39).

Analisar o ensino e, em especial, vivenciar a prática docente em Geografia, implica

em não restringir as ações somente às normatizações curriculares ou em obtenção de livros didáticos que atendam as necessidades das classes/regiões hegemônicas. Vivenciar a docência geográfica deve se subsidiar em estratégias didático-metodológicas, que atendam as necessidades das comunidades escolares, pondo o sujeito como personagem protagonista das transformações espaciais, sem deixar de contribuir com as normas que as legalizam.

O ensino de Geografia deve centralizar-se na produção de significados ou, como descrito por Simon (2013), na “produção semiótica”, constituindo inúmeras possibilidades de normatizações que regulamentem e atendam as individualidades dos ensinantes e aprendentes, promovendo a interação entre identidade e sociedade, condicionando estes sujeitos à apreensão deliberativa do mundo e dos seus sentidos comuns.

Essa produção semiótica ocorre nas construções das políticas educacionais e se formam de acordo com as necessidades apresentadas pela comunidade escolar, tornando possíveis as propagações das práticas curriculares, didáticas e pedagógicas, norteando a aprendizagem a um capital cultural, capaz de promover a construção e a desconstrução de saberes que favoreçam a convivência pedagógica sadia e democrática.

Essa educação, baseada no “semiotismo”, também deve estar presente nos recursos didáticos escolares. Sabemos que grande parte das escolas brasileiras carece de recursos didático-pedagógicos que atendam as suas necessidades. A exposição audiovisual (apresentação de filmes, músicas, documentários, entre outros) é um exemplo nítido dessa ausência, pois grande parte das unidades de Ensino Básico não possuem aparelhamentos necessários para esta prática pedagógica, mesmo percebendo-a como uma importante ferramenta metodológica de ensino.

O recurso didático, como carência em grande parte das escolas brasileiras, se equipara às discursões geográficas difundidas durante os espaços-tempo. Segundo Tonini e Kaercher (2015), a Ciência Geográfica e o ensino de Geografia acompanharam as evoluções ocorridas nos espaços ao longo de sua história e promoveram transmissões das “verdades” impostas pelas hierarquias hegemônicas, aplicando, numa visão determinista, a organização dos espaços geográficos, tornando mesmo que “participante e às vezes imparciais”, as suas reflexões, ante as discussões que ocorriam nas demais Ciências Sociais. De acordo com as práticas deterministas presentes na Geografia e no ensino de Geografia, Tonini e Kaercher *apud* Borges (2018) apresentam:

Esse discurso, afinado com o pensamento dominante, trouxe repercussões para a Geografia Escolar, na medida em que a própria Geografia, enquanto área do conhecimento desenvolveu-se afinada com as condições históricas

do momento. (TONINI E KAERCHER *apud* BORGES, 2018, p. 45).

Para os autores, as perversões sociais vistas como normais, a exemplo da identidade branca, promovida nos espaços sociais do Brasil Colônia, naturalizaram o pensar e o agir dos sujeitos ante o processo escravagista. O sujeito passou a ser submisso aos condicionantes sócio-espaciais, a “realidade” ou a “verdade” regida pelas classes dominantes restringiam a criticidade do pensar dos sujeitos. Por muitas décadas, a Geografia e o ensino de Geografia foram utilizados para promoverem tais ações políticas educacionais.

Porém, inteiriço à supremacia das políticas educacionais tradicionais, nascia no início do século XX, a Escola Nova, que trouxe através da compreensão matemática, o binarismo sócio-espacial, a apresentação do mundo na sua forma natural, nas suas dissemelhanças. Desenvolvimento/subdesenvolvimento, homem/mulher, branco/negro, abastado/ subalterno, heterossexualidade/ homossexualidade, passaram aos poucos a compor os livros didáticos geográficos brasileiros, apresentando, muitas vezes, de forma tímida, estas realidades. Sobre a construção da Geografia escolar, pautado nos ideais da Escola Nova, Borges (2018) relata:

Na Geografia Escolar e nos livros didáticos, passou-se a se abordar as desigualdades e as contradições do capitalismo, o espaço geográfico como espaço social construído através das lutas e conflitos, onde essas relações produzem sociedade e espaços desiguais. (BORGES, 2018, p. 45).

Com a gênese do paradigma da Escola Nova, na Geografia e no ensino de Geografia, e com a abertura do discurso sócio-espacial quantitativo, chegamos às décadas finais do século XX, “preenchidos” por olhares geográficos “estatísticos”, voltados para as dissemelhanças que compõem as discussões pretérito-atuais no campo das humanidades. Essas excentricidades, ou mais especificamente essas dissemelhanças, debatidas nas academias e nos espaços escolares, eram percebidas, compreendidas e vivenciadas, porém não catalogadas culturalmente. As dissemelhanças sócio-espaciais passaram a compor o centro da epistemologia geográfica cultural, humanizando o discurso e promovendo questionamentos sobre os arranjos das múltiplas dissemelhanças presentes nos espaços geográficos.

Devido ao *boom* promovido pela Geografia Cultural, os discursos sobre identidade e sexualidade passaram detidamente e precavidamente a ocupar algumas escolas e o ensino de Geografia, primeiramente em suas normas, parâmetros e regulamentações e, posteriormente, presentes em pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas voltadas para um olhar “*queer*”

sobre as sociedades e suas identidades.

Portanto, entender o espaço geográfico e cultural como um vasto campo de possibilidades de pesquisas, assegura a durabilidade dos discursos sobre as dissemelhanças. Identidade e Sexualidade na Geografia passaram a ser narradas nesses eixos e introduziram nas Ciências Sociais, parcamente, um novo olhar clínico e crítico sobre a composição social contemporânea. O dissemelhante possui, na atualidade, um papel primordial para a análise do discurso social, e as identidades, por sua vez, abriram caminhos para o enriquecimento dessas compreensões sociais e humanas.

### **2.3- 3º Eixo: Geografias das Sexualidades: resistências, desafios e produções ante os discursos da Sexualidade.**

Algumas áreas das Ciências Sociais, desde sua gênese, preteriu o discurso sobre a Sexualidade, como instrumento de análise das socioculturalidades dos sujeitos e suas manifestações sobre o espaço. A Geografia, por sua vez, também repeliu por muitas décadas esse campo analítico, como parâmetros de análises espaciais e sociais.

A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, a Ciência Geográfica (uma pequena fração) passou a vislumbrar: o gênero, o feminismo e os homoerotismos, como fontes importantes para a investigação e interpretação do espaço e da sociedade.

Mesmo com essa “abertura” tímida, a Geografia, ainda na atualidade, encontra e impõe resistências ante os discursos sexuais. Porém, com o período da redemocratização do país, pós-Constituição de 1988, e principalmente com a expansão e interiorização do ensino nos governos petistas, é que grupos “marginais” passaram a utilizar a Geografia como uma ciência eficaz e promotora de discursos acerca das Sexualidades.

Com isso, a Geografia - juntamente com outros campos de conhecimento pertencentes às Ciências Sociais - passou a produzir fracionadamente, em território nacional discussões, palestras e investigações acadêmicas sobre essas temáticas, aumentando de forma gradativa a participação desta área do conhecimento ante as Ciências Sociais e aos discursos sobre Sexualidade.

A “Geografia das Sexualidades” é hoje uma realidade, mesmo que restrita, em ambientes de IES (Instituições de Ensino Superior), pois promoveu em diversas categorias geográficas a visibilidade desta temática, como importantes fontes de pesquisa.

### 2.3.1 Resistências do discurso geográfico sobre Gênero e Sexualidade

Produções acadêmicas referentes a estudos sobre gênero e sexualidade na Geografia ainda são bastante raras nos encontros, conferências e simpósios geográficos. Mesmo se apresentando como fontes de extrema importância para a pesquisa na Ciência Geográfica, compreender as dinâmicas, os movimentos e as transformações que ocorrem na sociedade, através do Gênero e da Sexualidade, ainda são fontes escassas nesta ciência ante as produções acadêmicas.

A Ciência Geográfica ainda encontra-se quase que em sua totalidade formada por estudiosos que ignoram os fenômenos culturais/ sociais, caracterizando esta ciência como contida sob o predomínio hétero-hegemônico. Segundo Monk (2011), as ausências pelo discurso sobre Gênero e Sexualidade ainda são bem nítidas na Geografia, e isso se dá devido às barreiras impostas pelo modelo político, econômico capitalista, que priorizam as formações técnico-profissionais, como fontes para a formação acadêmica das sociedades.

Outro problema elencado pelo autor, que esclarece as baixas produções sobre o discurso de Gênero e Sexualidade na Geografia, em seu campo cultural, advém da compreensão das áreas de atuação e concentração desta ciência, que, na maioria dos países, se define como uma ciência associada a discursos naturais e econômicos, deixando o discurso social sob a responsabilidade de outras áreas das Ciências Sociais, além da cultura social predominante no país, pautado no heteronormativismo, sexismo, machismo, que infiltrada nos ambientes de Educação Superior, refletem a ideologia de uma sociedade tartufice, que negligenciam estes importantes discursos sociais e culturais, presentes na sociedade e refletidas em suas cotidianidades.

Sobre a dificuldade que a Ciência Geográfica possui em compreender o espaço como produto socialmente construído, Monk (2011) afirma: “A resistência em compreender o espaço como socialmente construído permanece entre geógrafos influentes, sob a alegação de que os temas devem ser deixados para análise dos sociólogos”. (MONK, 2011, p.98). Porém, quando percebemos que a Ciência Geográfica também é uma ciência socialmente construída, remetemos esta concepção à afirmação realizada por Moreira (1982), que afirma:

A Geografia é uma ciência social. Tendo por objetivo uma categoria de natureza social, a natureza científica da geografia fica determinada pela natureza de seu objeto. Ora, o espaço é essencialmente um espaço social. (MOREIRA, 1982, p. 41).

Resistências sobre discursos socio culturais são latentes na Ciência Geográfica.

Segundo a *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*<sup>20</sup> (Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais), publicada em 2000, os movimentos que instigaram estudos sobre etnia, raça, meio ambiente, gênero e orientação sexual nas Ciências Sociais, tiveram início na década de 1970, com os desdobramentos políticos destas manifestações culturais. Porém, só a partir da década de 1980 é que estudiosos das áreas das Ciências Humanas e Sociais, inclusive a Geografia, começaram a considerar os discursos de Gênero e Sexualidade como importantes para as gnosés nesta esfera de conhecimento. Desde então, percebeu-se o crescimento sutil de publicações referentes ao discurso dos mesmos e demais componentes marginais no campo geográfico. Acerca do uso dos discursos sobre gênero e sexualidade na Geografia, Veleda da Silva (2000) descreve:

No Brasil, os estudos que abordam as relações de gênero acompanham os diferentes momentos dos movimentos sociais feministas. A partir da década de setenta a emergência destes movimentos sociais consolidam novas forças políticas em vários lugares do planeta. Movimentos sociais anticoloniais, étnicos, raciais, de homossexuais, ecológicos e de mulheres, para citar os mais expressivos, despontam e modificam lugares e mentalidades. (VELEDA DA SILVA, 2000, p. 01).

É inquestionável perceber que em outros campos das Ciências Sociais as análises sobre as manifestações dessas temáticas tenham ocorrido com maior constância. A Antropologia, a Sociologia, a História e a Psicologia são exemplos de subáreas das Ciências Sociais que incorporaram, durante os últimos quarenta anos, a maior concentração de publicações e pesquisas referentes a esses temas. Na Geografia, o crescimento sobre os discursos de Gênero e Sexualidade ocorreram de forma lenta, ao longo deste percurso. Sobre o posicionamento da Geografia no tocante a essas temáticas, Silva e Ornat (2016) afirmam:

Com todos os avanços há muita timidez na Geografia em relação aos estudos de gênero e esperamos que as possibilidades de trabalho anunciadas pelos/as estudiosos/as do tema se espalhem por todas as Universidades e Centros de Pesquisa tornando-se uma realidade concreta no país e conquistando muito mais pessoas (SILVA; ORNAT, 2016, p. 218).

Diante desses fatos, é importante ressaltar que os crescimentos dos discursos que

---

<sup>20</sup> Revista universitária eletrônica independente da Universidade de Barcelona, que visa reunir contribuições com solidez teórica, riqueza empírica e pontos de vista interdisciplinares e inovadores e, principalmente, aqueles que demonstram comprometimento com seu objeto de estudo e buscam uma relevância social de seu trabalho. <https://www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/periodicos/scripta-nova-revista-electronica-de-geografia-y-ciencias-sociales>.

circundam o campo das sexualidades, aceleraram de forma significativa em países da Europa, da América Anglo-saxônica e da América Latina. Contudo, no Brasil, esse fenômeno discursivo ocorreu de forma morosa e periférica, dificultando as análises sobre os temas, no seio das pesquisas e análises geográficas. Sobre o crescimento sutil das análises sobre o discurso de gênero e sexualidade na Geografia brasileira, Cesar e Pinto (2015) afirmam:

Em levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Territoriais (GETE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que trata das produções científicas em periódicos online acerca das abordagens de gênero e sexualidades, é possível observar número significativamente reduzido da temática gênero e sexualidades na Geografia brasileira. Foi constatado que apenas 167 destes tratavam de Gênero (1,2 %) e somente 49 artigos abordaram a temática de Sexualidades (0,3%)”. (CESAR; PINTO, 2015, p. 119).

Segundo os autores, atualmente, poucos são os grupos geográficos de pesquisa, no Brasil, que tratam dos temas que circundam o campo das Sexualidades. Estes poucos grupos têm grande importância nessas publicações, pois possibilitaram as precedentes discussões teóricas e metodológicas referentes a essas temáticas na Ciência Geográfica, abrindo espaço para a análise desta temática, ante as categorias geográficas. Porém, sobre essas afirmações, Cesar e Pinto (2015) afirmam que:

[...] apesar da crescente feminização do campo científico da Geografia, não houve uma expansão significativa dos Grupos de Pesquisa voltados para pesquisas da área de gênero, mulheres e sexualidades. (CESAR; PINTO, 2015, p. 123).

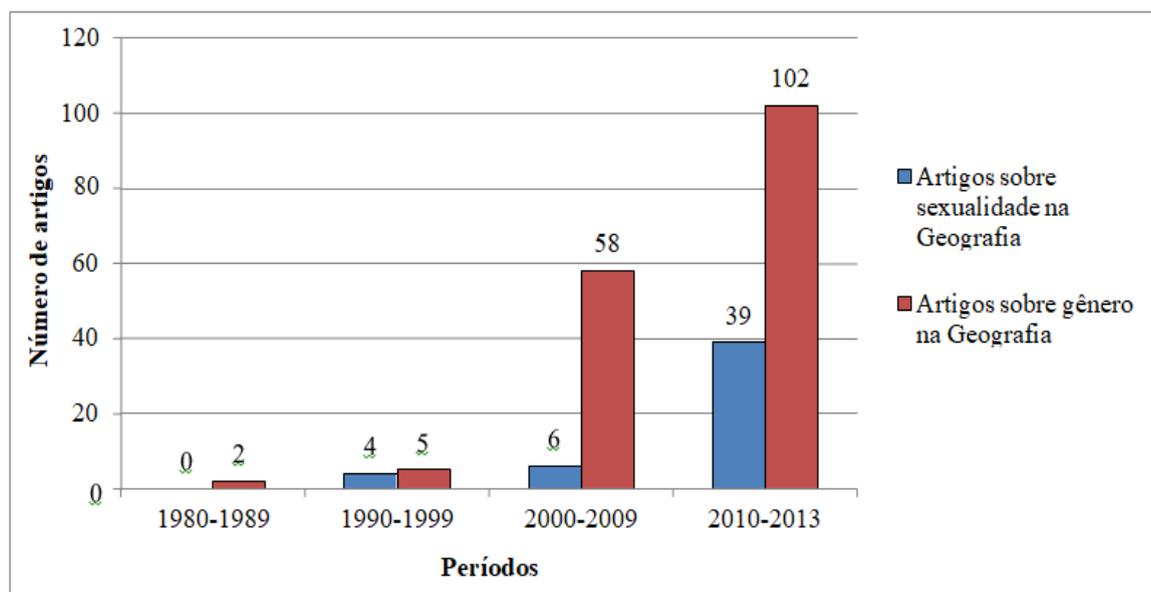
Os autores revelam que, mesmo com o surgimento de grupos geográficos de pesquisa, concentrando análises científicas no campo das Sexualidades, não ocorreram as expansões de outros agrupamentos de pesquisa com este fomento no Brasil. Porém esse fenômeno ganhou força nos últimos anos, multiplicando em diversos espaços de Ensino Superior, o estudo, a análise, a pesquisa e os discursos sobre este subcampo da socioculturalidade, presente no cotidiano da sociedade. De acordo com os levantamentos de Cesar e Pinto (2015), disponíveis nos periódicos on-line da plataforma CAPES<sup>21</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foi possível elaborar, um

---

<sup>21</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros. <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

gráfico que apresenta o crescimento de produções de artigos científicos sobre gênero, na Geografia brasileira, entre os anos de 1980 e 2013:

**Gráfico 02- Artigos publicados sobre Gênero entre os anos de 1980 e 2013.**



Fonte: Cesar e Pinto (2015, p. 129).

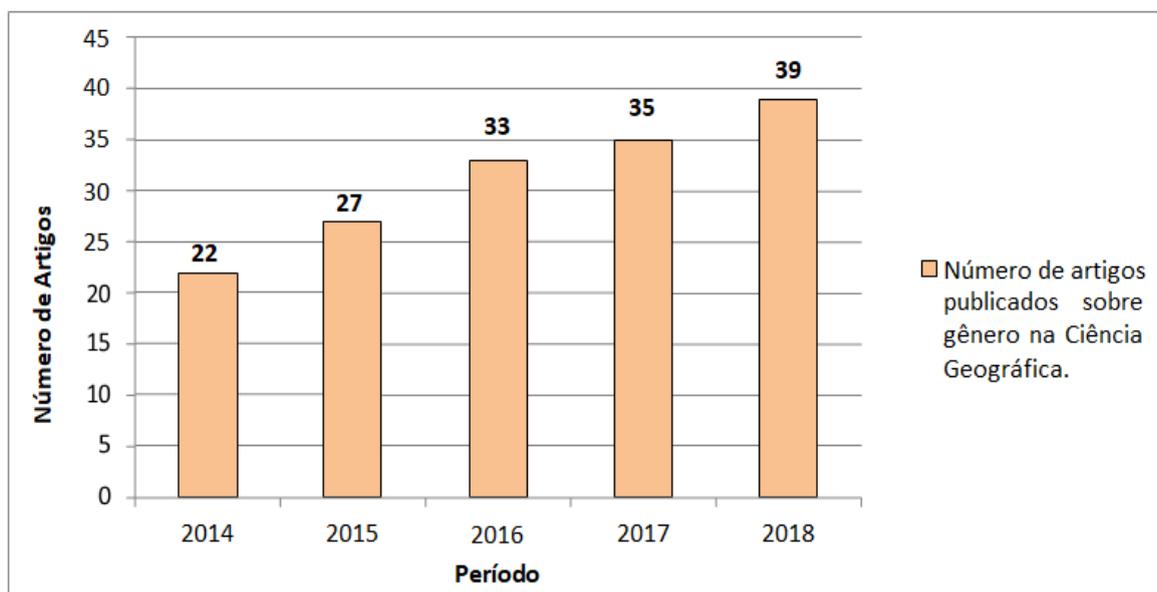
De acordo com esses levantamentos realizados na plataforma CAPES, Cesar e Pinto (2013) puderam quantificar espacialmente o número de produções de artigos científicos voltados para a temática: Gênero, entre os anos de 1980 e 2013, na Ciência Geográfica. Essa sondagem apresenta que, entre os períodos de 1980 e 2000, apenas 17 artigos científicos foram publicados no Brasil, apresentando um moroso interesse na Geografia, diante das análises sobre a temática. Porém, percebe-se que, a partir do ano de 2009, começam a ascender publicações de artigos científicos voltados para essa temática na Ciência Geográfica brasileira, passando de 17 publicações, entre anos de 1980-2000, para 199 publicações, entre os anos de 2001-2013. Esse salto quantitativo deu-se através do surgimento de novos grupos de pesquisa, que passaram a tratar sobre essa temática, como também a outras do campo das Sexualidades, como temas relevantes para a pesquisa geográfica no Brasil.

Ainda conforme o levantamento realizado por Cesar e Pinto (2015), dos 224 grupos geográficos de pesquisa encontrados na plataforma CAPES, apenas 17 grupos desenvolvem pesquisas nas áreas de Gênero e Sexualidade, somatizando 7,1% das pesquisas sobre esta temática na Geografia brasileira.

Usando a mesma ferramenta analítica de Cesar e Pinto (2015), dentro da plataforma

CAPES, atualizamos esses dados quantitativos, apresentando que: entre os anos de 2014 e 2018 foram publicados pela Ciência Geográfica brasileira, apresentando um total de 171 artigos científicos que continham a temática “Gênero” em suas pesquisas. Conforme a afirmação, apresentamos o seguinte gráfico:

**Gráfico 03- Artigos publicados sobre Gênero entre os anos de 2014 a 2018.**



Fonte: CAPES (2019). Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

Conforme observado, percebe-se a inclusão e crescimento exponencial da temática “Gênero” nas publicações de artigos científicos, na área da Ciência Geográfica, entre os anos de 2014 a 2018. Em um período curto de tempo, se comparado à temporalidade analisada por Cesar e Pinto (2015), observa-se um avanço considerável nas discussões diante dessa temática na Geografia. Acreditamos, sem termos uma fonte fidedigna, que tal fenômeno decorre das mais variadas mudanças que ocorreram - e ainda ocorrem - na política brasileira dos últimos cinco anos, percebendo que há uma restrição e negação desse discurso diante das hierarquias e instituições que regem o poder no Brasil na atualidade, mais que ganharam espaço nos governos petistas. Portanto, pressupomos que a negação às políticas culturais fomentou, diante desse período, essa progressão investigativa e discursiva.

Cesar e Pinto (2015) ainda acrescentam que, em outras instâncias investigativas destinadas à temática de Gênero e Sexualidade apresentadas no Brasil, grande parte das investigações ocorre em programas de pós-graduação de IES públicas e privadas, em todas as regiões brasileiras. Segundo os autores, as investigações geográficas no campo do Gênero

e da Sexualidade: “concentram-se em cursos de pós-graduação criados recentemente e fora dos centros tradicionais” (CESAR e PINTO, 2015, p.126), percebendo, portanto, que as pesquisas ante a esta temática, iniciaram, em distintas e avessas IES do país.

Portanto, é possível identificar as invisibilidades desses discursos na Geografia, esta que é marcada e condicionada pelas ciências heteronormativas, movida por uma ciência branca, machista e sexista.

Contido nessa ótica, a Educação Geográfica brasileira encontram-se ainda fundamentada em linguagens tradicionais, negligenciando as contribuições que as pesquisas sobre Gênero e Sexualidade podem aditar nos ambientes escolares. Sobre Geografia e o discurso acerca da Sexualidade no cenário brasileiro, Silva (2011) 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 são masculinas. (SILVA, 2011, p. 187).

De acordo com essa realidade, Silva (2011) apresenta os preconceitos presentes na Educação Geográfica brasileira em torno de determinados temas e grupos vistos como “marginais”. No discurso da autora, as discriminações geográficas, presentes nas linguagens utilizadas no tocante ao campo das Sexualidades, refletem a imagem compulsória heteronormativa dos ambientes de ensino em todo o país, “tornando-as imaculadas” diante dos condicionantes culturais atuais. Sobre os discursos sexuais na Ciência Geográfica, Silva (2011) acrescenta: “A estrutura burocrática de disseminação do conhecimento científico tem relutado em abrir espaço para a abordagem das Sexualidades na Geografia” (SILVA, 2011, p.189). Com essa realidade, as identidades e as Sexualidades dos sujeitos parecem diante do atual panorama social e político.

Mesmo com tais restrições, não podemos deixar de memorar sobre os primeiros estudos e registros geográficos brasileiros, ante o tema Sexualidade. Como visto em subeixos anteriores, as transformações espaciais e sociais no Brasil ocorreram em um período de ebulição cultural mundial, que, na realidade brasileira, mesmo contida sobre uma ditadura política militar, conseguiu a partir da década de 1970, apresentar as primeiras análises sexuais geográficas no campo das culturalidades. Sobre os primeiros estudos geográficos na Sexualidade, no campo cultural, Borghi (2015) 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. (BORGHI, 2015, p. 136).

São inegáveis as contribuições que a Sexualidade pode somatizar ante as pesquisas geográficas. Entretanto, é perceptível a morosa participação, como já visto em trechos anteriores. Segundo Binnie (2011): “o trabalho de geógrafos sobre estes temas é raramente citado ou destacado nessas discussões” (BINNIE, 2011, p. 216). Ainda, segundo a autora, o isolamento do ensino de Geografia ante a Sexualidade também está condicionado ao tradicionalismo geográfico. Com isso, os “geógrafos (as) das Sexualidades” se debruçaram em outras ciências, pela busca por possíveis respostas de questionamentos que os cercam. Sobre as possibilidades investigativas das “Geografias das Sexualidades”, ante os estigmas presentes nos sujeitos sociais, Moreira (2016) afirma:

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 a visibilidade a determinados sujeitos sociais marcados por estigmas e preconceitos [...] (MOREIRA, 2016, p. 61).

Mesmo com as mais variadas contribuições da “Geografia da Sexualidade”, na compreensão dos sujeitos e de suas identidades, não podemos negar certa dependência geográfica ante a epistemologia de outras ciências que investigam este amplo campo do saber. A Geografia ainda busca por sua consolidação nesse campo e apresenta para as Ciências Sociais novos saberes sobre a interação humana e suas culturalidades no espaço e no tempo.

### 2.3.2 O corpo *queer* como elemento geográfico: um desafio para a análise no Brasil.

Durante a construção histórica das análises geográficas no Brasil, é notório o encarceramento da temática *queer* diante das análises espaciais, ou seja, é nítido o aprisionamento das dissemelhanças - neste caso, sexuais - presentes na história da Ciência Geográfica e das suas espacialidades. A Geografia como ciência social, tem negligenciado as

disputas e os tensionamentos oriundos dos discursos *queers* na compreensão, análise e avaliação dos espaços sociais e geográficos. Sobre a composição histórica da Geografia brasileira, antes os temas *queers* ou dissemelhantes, Silva *et al.* (2013) descrevem:

A maneira como a historiografia da geografia brasileira se faz, tanto em seu processo de produção como de circulação, tem omitido a discussão de algumas importantes vertentes do pensamento geográfico. Entre elas estão às geografias feministas e *queer*. Tal omissão não se deve à ignorância, mas, sobretudo, ao desprezo que estas formas de imaginação geográfica provocam no meio acadêmico brasileiro. (SILVA *et al.*, 2013, p. 85).

A maneira pela qual a Ciência Geográfica tem construído seus discursos diante das Ciências Sociais tem provocado inquietações em geógrafos humanistas, que se debruçam nas análises sexuais como um dos parâmetros para as análises espaciais. Com a preocupação da construção de uma reminiscência geográfica, diante da Sexualidade, alguns poucos grupos de pesquisa, como exemplo o GETE<sup>22</sup> (Grupo de Estudos Territoriais) da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), localizado no município de Ponta Grossa, estado do Paraná, tem se dedicado à análise dos elementos sexuais, como um componente integrador para a formação de uma episteme geográfica.

Diante desses desafios, o GETE tem buscado reflexões e contribuições em torno dos temas que geram desinteresse por parte da maioria dos geógrafos, levando em consideração, dentre vários temas, as influências da teoria *queer*, nos estudos e análises espaciais.

A teoria *queer* deve ser entendida geograficamente, e, para que isso seja possível, os geógrafos devem fixar suas atenções em um elemento bastante importante para a prática desta análise: “a percepção do corpo”, como um elemento para uma compreensão *queer* no espaço geográfico.

Durante o amadurecimento dos estudos geográficos humanistas, percebeu-se a importância do corpo como elemento central nos estudos sobre a Geografia *queer*. Isso se oportunizou devido à Nova Geografia Cultural e a fenomenologia, que proporcionaram uma visão desconstrutiva entre o corpo e a mente, induzindo os estudos de Gênero e Sexualidade a um campo mais profundo de análise. Sobre a contribuição da Geografia, no tocante aos estudos sobre o corpo, Silva *et al.* (2013) descrevem:

---

<sup>22</sup> O Grupo de Estudos Territoriais (GETE) foi fundado em 2003, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR- Brasil. Desde este ano desenvolve pesquisas sobre a relação em torno do espaço, gênero e sexualidades. Disponível em: <http://www.gete.net.br/>

[...] Foi justamente a desconstrução da herança moderna da oposição entre corpo e mente que construiu um caminho investigativo jamais visto antes. Longhurst (1997), no artigo “(Dis)embodied geographies”, publicado na revista *Progress in Human Geography*, desenvolveu uma reflexão a respeito das abordagens sobre o corpo e examina a contribuição da Geografia nesse processo, defendendo a ideia de que essa literatura emergente tem um imenso potencial para ampliar a compreensão do conhecimento sobre o poder e as relações sociais entre pessoas e lugares. (SILVA *et al.*, 2013, p. 88).

Através dessa vertente, a Geografia atenta para um novo elemento: “o corpo”, destrinchando suas estruturas, delineando suas rupturas e esclarecendo problemáticas oriundas de suas interações espaciais.

Os ensaios em torno da dicotomia corpo/mente deliberaram discursos sobre as culturalidades corporais e as suas dissemelhanças dentro do espaço social, como também permitiu a análise do corpo para além de sua estrutura corpórea, incitando um olhar para além do físico e do estático, a fim de produzir variabilidades e dinamismos socioespaciais.

Os arranjos sociais, constituídos pelas sociedades ocidentais, alicerçaram o conceito hegemônico da sexualidade humana, classificando os corpos como representatividades biológicas, ou seja, levando em consideração apenas as suas genitálias, tornando unicamente o corpo uma representação do sexo.

A visão anatômica das sociedades ocidentais, inflexibilizaram, por muito tempo, uma reflexão profunda sobre a Sexualidade, referendando o corpo como uma estrutura única e imutável. Diante desses fatores, as análises *queers* produziram ao longo da historicidade geográfica a desconstrução dessas ideias, possibilitando aos corpos, como possíveis objetos de estudos.

Segundo Silva *et al.* (2013), a abordagem do corpo na Geografia não fixou-se apenas nas questões relativas à Sexualidade, mas se desmembraram em torno das mais variadas temáticas (1- corpo e espaço de trabalho; 2- nacionalidade e corpo; 3- saúde/doença, espaço e corpo; 4- espaço e corpos gestantes; 5- corpo, raça e espaço; 6- corpo e cidade; 7- corpo e espaço religioso; entre outros), absorvendo a principal ideia da teoria *queer*, que busca respostas do que se considera inexplicável.

Para que uma produção, voltada para as múltiplas “multiculturalidades”, tomasse espaço diante dos estudos geográficos, foi necessária a desnaturalização das organizações sociais tradicionais. No caso da Sexualidade, a Geografia procurou estabelecer elos de conectividade com as culturalidades sexuais, dando ênfase para as “subculturas sexuais” - neste caso, homossexuais, marginalizados pela cultura dominante heteronormativa.

Com a centralidade da teoria *queer*, que busca uma heterogeneidade do conhecimento, foi através dos estudos desenvolvidos por Foucault e Butler que a influência sobre a produção geográfica ante a Sexualidade teve sua gênese. Segundo Foucault, a Sexualidade está representada para além das estruturas corpóreas, elas também são produtos das variabilidades culturais que se modificam cotidianamente dentro de um espaço-tempo. Sobre a visão do corpo na perspectiva foucaultiana, Silva *et al.* (2013) descrevem:

O corpo foucaultiano, cuja inspiração para a corrente feminista da Geografia foi relevante, é uma materialidade, um campo de batalha de uma rede complexa de saberes e poderes que o constitui. O poder intervém na realidade mais concreta das pessoas- o corpo-, que é simultaneamente sociedade e que penetra a vida cotidiana de cada pessoa, conformando hábitos, emoções e desejos por meio de dispositivo de controle como a vigilância, as perícias médicas e as confissões. A Geografia, ao trazer o corpo para o centro do debate acadêmico, com inspiração em Michel Foucault, explora as minúcias e singularidades próprias do corpo, como o desejo, o amor e os hábitos, rastreando o corpo, como uma complexa teia que articula saberes e poderes. Assim, o corpo é concebido tanto como princípio e finalidade. (SILVA *et al.*, 2013, p. 93).

O desenvolvimento sobre os discursos corpóreos na Ciência Geográfica esteve por muito tempo ligado às análises sobre as Sexualidades tradicionais, focalizando apenas nas intervenções das masculinidades e feminilidades no espaço geográfico, mesmo dando ênfase à vertente *queer*, que busca romper com discursos lineares das temáticas sexuais naturais. A Geografia continuou e ainda continua a dimensionar a Sexualidade na sua forma mais primária, que se restringe aos papéis exercidos por homens e mulheres sobre o meio. Diante desse tradicionalismo geográfico, a corporeidade dos espaços, ou seja, o papel do corpo no espaço geográfico passou a ser utilizado como um elemento primordial para um redirecionamento dos estudos geográficos na vertente *queer*, pois o corpo é vislumbrado socialmente como um elemento neutro, diante da compreensão social e biológica dos sujeitos. Percebendo o corpo, como o arcabouço central das identidades dos sujeitos, podemos utilizar os conhecimentos geográficos como instrumentos de investigação e interpretação das relações espaciais entre os sujeitos e as políticas de poder. Nesta pesquisa dissertativa, utilizaremos os corpos docentes de Geografia como um elemento importante para a compreensão e formação das identidades nos espaços geográficos e escolares.

Na obra, “*Geografias Malditas: corpos, sexualidade e espaços*”, Silva *et al* (2013) descrevem que o corpo, como elemento de investigação geográfica, não ficou restrito a quesitos ressurgidos das Sexualidades. Segundo os autores, os estudos que utilizam o corpo

como elemento importante para a investigação na Geografia, fixaram-se em outras subáreas desta ciência, a exemplos da: Geografia Urbana, Geopolítica e Geografia Agrária.

O corpo como elemento para a discussão geográfica acadêmica foi inspirado pela obra de Michel Foucault que, através de análises mais profundas dos sujeitos, pôde perceber os desejos, os hábitos, as vivências, e demais outras subjetividades como fatores complexos para a compreensão humana e suas interações nos espaços sociais, apresentando, segundo Silva *et al* (2013), “ o corpo como uma complexa teia que articula saberes e poderes” (SILVA *et al* 2013). Ainda sobre o uso do corpo como um elemento investigativo, Foucault *apud* Silva *et al* (2013) descrevem:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), o volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto no ponto de articulação, com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT *apud* SILVA *et al*, 2013, p. 93-94).

Portanto, o corpo é a representação histórica da composição dos sujeitos nos espaços sociais e geográficos. As identidades presentes em sua historicidade os diferenciam de quaisquer outras espécies animais. O corpo humano está diretamente relacionado ao somático das identidades dos sujeitos, onde abriga o âmago das identidades, e esta episteme é a base primordial para as investigações das relações entre o homem X meio, na Ciência Geográfica. Por isso, oportunizamos, a partir do delineamento da pesquisa, os corpos dissemelhantes ou *queers* dos docentes em Geografia e suas contribuições socioespaciais na interpretação e na análise de uma Geografia Cultural, como também na Educação Geográfica.

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

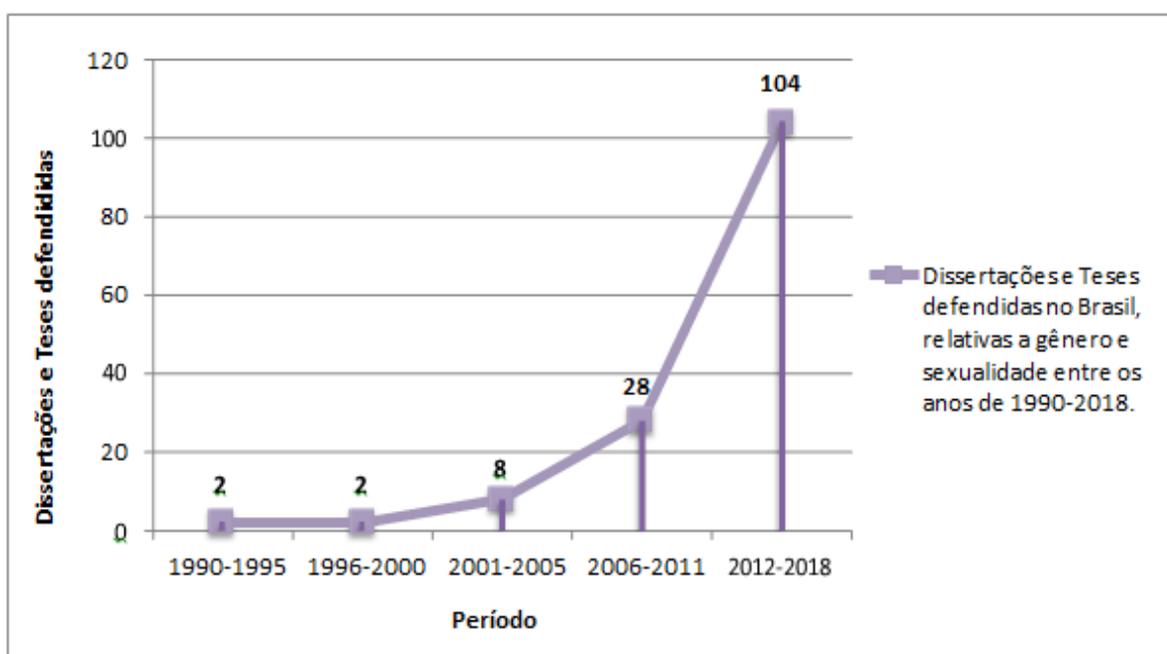
A partir das últimas décadas do século XX, as análises sobre os usos dos corpos como elementos socioespaciais passaram a ser utilizados como pressupostos nas investigações e nas interpretações das dinâmicas sociais sobre o meio, na Ciência Geográfica.

Foram em países de origem anglo-saxão, 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 Sexualidades na Geografia, evoluíram gradativamente. Mas, só a partir do início do século XXI, o *boom* das análises sobre estas temáticas eclodiram. Diante desses fatores, apresentamos o gráfico a seguir:

**Gráfico 04- Dissertações e Teses relativas à Gênero e Sexualidade, defendidas no Brasil (1990-2018)**



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

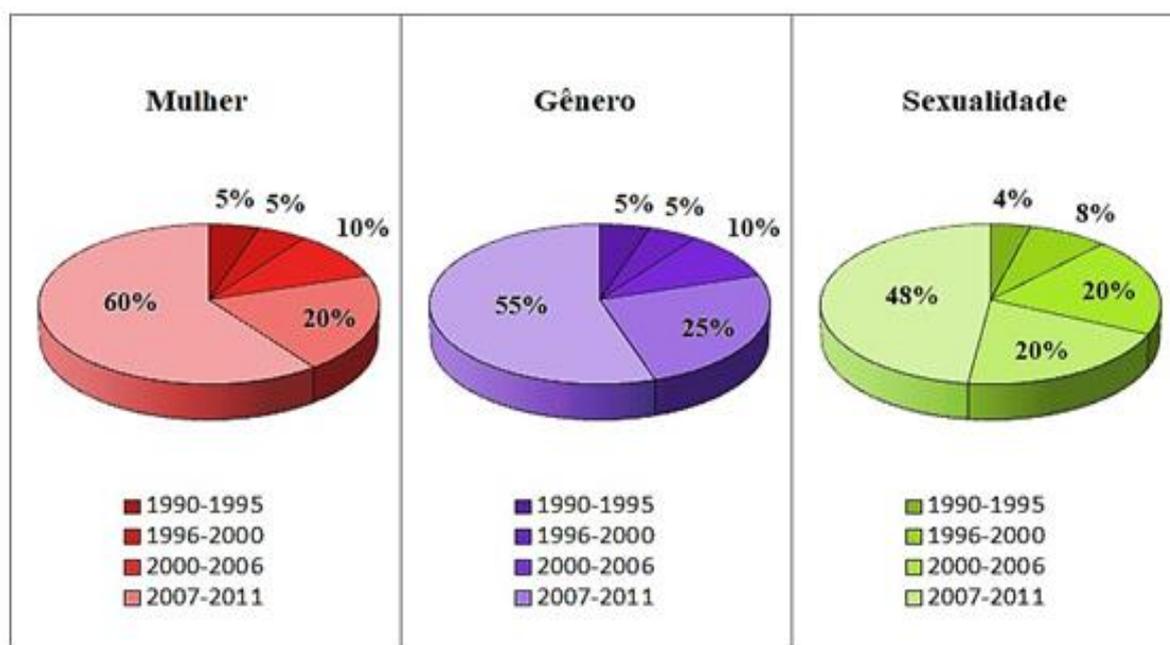
Segundo os dados da pesquisa, no período entre os anos de 1990 e 2018, foram apresentados e defendidos em programas de pós-graduação de Geografia de todo país, um total de 144 pesquisas científicas, entre Dissertações e Teses. É de suma importância observar o crescimento exponencial dessas defesas entre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

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 1050% de trabalhos científicos produzidos no campo de gênero e sexualidade na geografia brasileira. (SILVA *et al*, 2013, p. 101).

Levando em consideração a coexistência das categorias “Sexualidade, Mulheres e Gênero na Geografia”, estas 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, construímos e atualizamos a distribuição temporal dos temas anteriormente supracitados, entre os anos de 1990 e 2018:

**Gráfico 05- Configuração temporal das categorias Mulher, Gênero e Sexualidade na Geografia brasileira.**



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

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

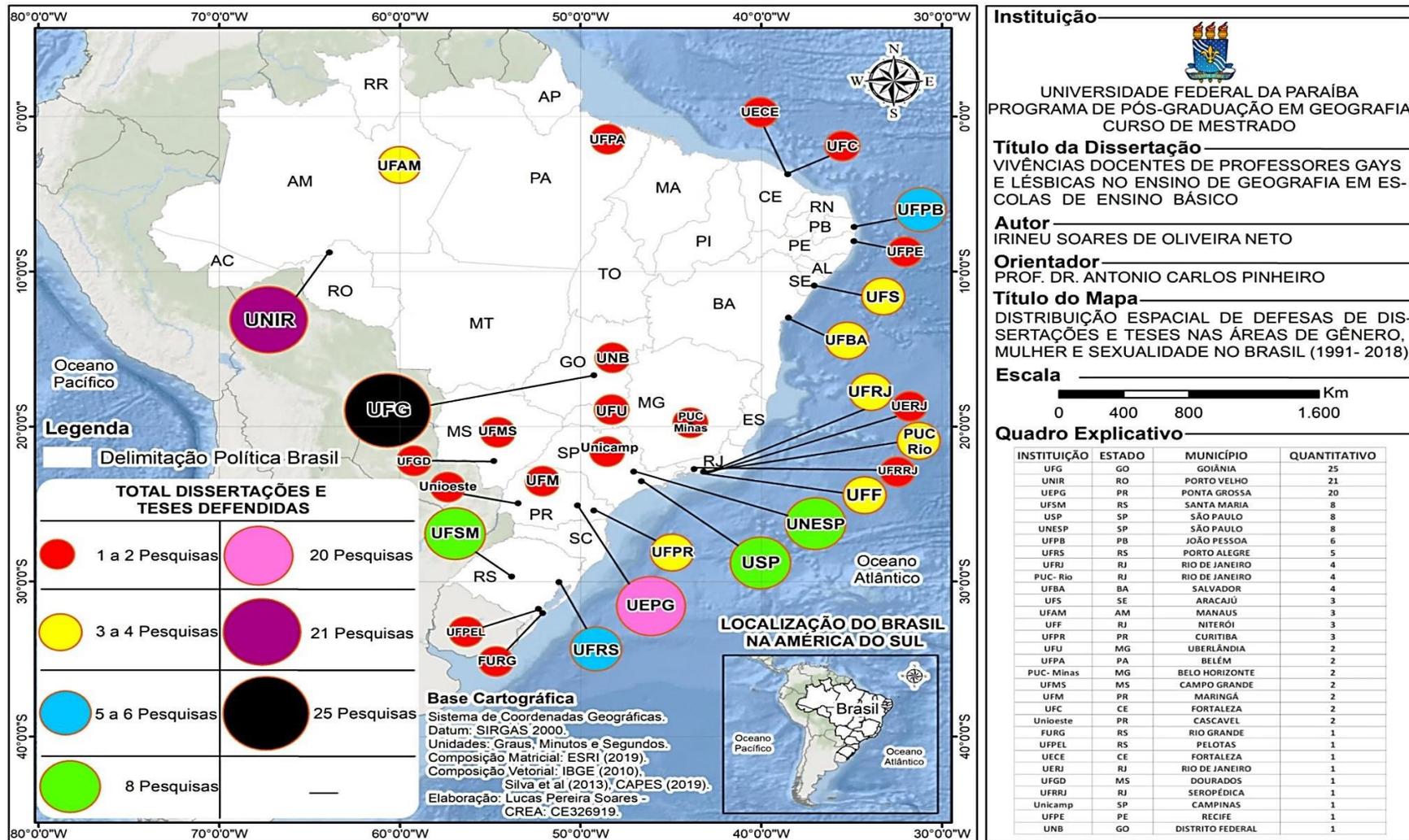
Esse fenômeno decorreu da necessidade de algumas intuições da Educação Superior, que vislumbraram tais temas, como relevantes para as análises geográficas, difundindo pelo território nacional, vários centros de pesquisa em Geografia, nos níveis de graduação e pós-graduação interessados nessas análises fenomenológicas.

Desde o início, e com o *boom* da pesquisa geográfica, no campo das Sexualidades, as pesquisas Geográficas acerca do tema, concentraram-se nas IES do centro-sul do país e aos poucos foram se expandido para outras regiões do território nacional, estando presente quase que em todas as unidades federativas, com excessões de algumas, mais que já vivenciam estas influências em suas diversas análises e pesquisas acadêmicas, utilizando áreas geográficas, como a exemplo: 1- Geografia Agrária, para definir, em algumas pesquisas, sobre o papel da mulher frente à luta camponesa no Brasil e 2- Geografia Econômica, para delinear o papel da mulher no mercado de trabalho.

Esses efeitos, também oportunizaram aos primeiros cursos de Geografia e suas IES, que contemplaram o estudo das Sexualidades, a suas possibilidades analíticas, favorecendo e subsidiando teoricamente a formação de outros agrupamentos das Ciências Geográficas, acerca deste trato. As IES presentes nas regiões do centro-sul do Brasil são exemplos nítidos dos primeiros cursos de Ensino Superior a subsidiar a expansão do tema Sexualidade na Geografia brasileira. Essas instituições, também promoveram os primeiros eventos, como também as primeiras publicações acadêmicas acerca deste assunto, tornando-se referência para os outros cursos de Geografia espalhados pelo país. Esses pólos, também podem ser vistos como centros de resistência, ante a cultura dominante presente no Ensino Superior do Brasil, que promove através de currículos engessados, o tradicionalismo acadêmico, pautado na heteronormatividade e na misoginia, expressos na história social do país e que se perpetua ao longo do espaço-tempo.

Essa reorganização da visão geográfica, promovida pelo discurso da Sexualidade, moldaram as formas de “ver e estar” no espaço, oportunizando novas formas analíticas e expandindo a reflexão antidiscriminatória presentes na sociedade, nos espaços escolares como também nos IES. Com essa oportunidade e pautados nas análises de Silva *et al* (2013), apresentaremos, através 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, registrados entre os anos de 1991 a 2018. Acerca destas informações apresentamos a figura a seguir:

Figura 01- Mapa da distribuição espacial de defesas de Dissertações e Teses nas áreas de Gênero, Mulher e Sexualidade no Brasil (1991- 2018)



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

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 ocorreram entre os governos petistas, entre os anos de 2003 a 2016. Como dito no início deste capítulo, 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) descrevem, respectivamente:

No governo 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 (FERREIRA *apud* ROCHA *et al*, 2018, p. 08).

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 (FERREIRA *apud* ROCHA *et al*, 2018, 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). Neste cenário, centros de pesquisas e ensino *stricto sensu*, localizados em IES, nos grandes centros de ensino, como também - e principalmente - nos centros de pesquisas 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 atualmente 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 01, ressaltamos e observamos que grande parte das IES, no nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), apresenta a apreciação a estas temáticas, estando por fim representadas e espacializadas na Região Norte do Brasil, da seguinte forma:

**Tabela 01- 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.**

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

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

Diante dos dados apresentados pela tabela 01, 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 apresentadas 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 02. Nessa região brasileira, a UFPB (Universidade Federal da Paraíba) 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 intuições e quantitativos apresentados por esta região brasileira dentro dessa temporalidade, apresentamos a tabela a seguir:

**Tabela 02- 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	UFBA- Universidade Federal da Bahia	04
	Ceará/ Fortaleza	UECE- Universidade Estadual do Ceará	01
		UFC- Universidade Federal do Ceará	02
	Paraíba/ João Pessoa	UFPB- Universidade Federal da Paraíba	06
	Pernambuco/ Recife	UFPE- Universidade Federal de Pernambuco	01
	Sergipe/ Aracajú	UFS- Universidade Federal de Sergipe	03

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

Na Região Centro-Oeste, as quantidades de unidades federativas que possuem Dissertações e Teses defendidas diante dessa temática diminuem consideravelmente devido à sua espacialidade e divisão regional. Porém, UFG, localizada no estado de Goiás, se destaca nacionalmente, como sendo a IES com o maior quantitativo de defesas no país. Diante dessa informação, apresentamos a tabela a seguir:

**Tabela 03- 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	UNB- Universidade de Brasília	01
	Goiás/ Goiânia	UFG- Universidade Federal de Goiás	25
	Mato Grosso do Sul/ Campo Grande e Dourados	UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	02
		UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados	01

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

Na Região Sudeste, os temas dissertativos e de Teses defendidos no campo das Ciências Geográficas ganham outra dimensão. Os números de IES crescem 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, apresentamos a tabela:

**Tabela 04- 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	PUC- Minas/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.	02
		UFU- Universidade Federal de Uberlândia	02
	Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro, Niterói e Seropédica.	PUC- Rio/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	04
		UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro	01
		UFF- Universidade Federal Fluminense	03
		UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro	04
		UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	01
	São Paulo/ São Paulo, Campinas e Rio Claro.	UNESP- Universidade Estadual Paulista	08
		Unicamp- Universidade Estadual de Campinas	01
		USP- Universidade de São Paulo	08

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

Na Região Sul do Brasil também ocorre o fenômeno semelhante aos que se representam na Região Sudeste, no tocante ao número de instituições que abordam essas temáticas no Campo das Ciências Geográficas. Até o ano de 2011, a UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), 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 voltados para o campo das sexualidades no Brasil (Silva *et al*, 2013). Porém, entre os anos de 2012 e 2018, houve uma descentralização desses estudos para a UFG (Universidade Federal de Goiás), em seu Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGeo-UFG) e para a

UNIR (Universidade Federal de Rondônia), em seu Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGG-UNIR). A partir de então, a Geografia na UFG e na UNIR, passaram 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 apresentaremos essas representações quantitativas:

**Tabela 05- 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	Paraná/ Curitiba, Ponta Grossa, Maringá e Cascavel.	UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa	20
		UFM- Universidade Federal de Maringá	02
		UFPR- Universidade Federal do Paraná	03
		Unioeste- Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	02
	Rio Grande do Sul/ Rio Grande, Pelotas, Porto Alegre e Santa Maria.	FURG- Universidade Federal do Rio Grande.	01
		UFPEL- Universidade Federal de Pelotas	01
		UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	05
		UFSM- Universidade Federal de Santa Maria.	08

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

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). Isto ocorre devido a uma nova efervecência 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 02) têm apresentado, de forma epistemológica e ideológica, crescimentos sutis em relação ao discurso sobre Sexualidade, enaltecendo os discursos socioculturais nos centros acadêmicos brasileiros, como também proporcionando possibilidades didáticas e metodológicas para a ampliação dessa *práxis*, nos ambientes escolares e sociais.

#### 2.3.4 Geografia das sexualidades

Pesquisas voltadas para o discurso da sexualidade na Geografia brasileira ainda encontram resistências e críticas por parte dos estudiosos e pesquisadores que compõem esta ciência, 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) 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. (BORGHI, 2015, p.136).

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) 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. (SILVA, 2011, p. 187).

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) 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. (BORGHI, 2015, p. 136).

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 estes temas é raramente citado ou destacado nessas discussões” (BINNIE, 2011, p. 216). Outra pertinência descrita pela autora refere-se ao isolamento deste componente ante a Sexualidade, condicionando os “geógrafos das Sexualidades” a se debruçarem em outras ciências na busca por seus questionamentos, que desde a década de 1990, buscam por meio da interdisciplinaridade, uma alternativa para a pesquisa geográfica, Moreira (2016) e Borghi (2015) 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 Ciência Geográfica.



### *3. Delimitando o Campo da Pesquisa*

Neste capítulo, apresentaremos o método, a metodologia, os sujeitos analisados, os instrumentos de investigação e as coletas de dados adotados por esta pesquisa dissertativa. Para tanto, iniciamos nossas investigações, expondo o método utilizado nesta perscrutação dissertativa.

Durante a história referente à pesquisa social, o método científico qualitativo tornou-se o centro das pesquisas no campo das Ciências Sociais e na Educação. Diferentemente dos pressupostos das pesquisas quantitativas, que buscam quantificar e privilegiar os fenômenos que ocorrem nos sujeitos, como também nos espaços sociais, estruturando fixas relações entre o homem e o meio, a pesquisa qualitativa apresenta possibilidades analíticas sobre os diferentes sujeitos, movimentos e comportamentos, oportunizando fluxos e ininterruptas interpretações. Sobre a utilização do método qualitativo em pesquisas sociais e educacionais, Farias & Weber (2008) descrevem:

O desenvolvimento da pesquisa através desses caminhos possibilita também, a explicitação da complexidade e das contradições dos fenômenos sociais e da imprevisibilidade e originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. (FARIAS; WEBER, 2008, p. 167).

Ao refletir sobre o discurso ante uma investigação reflexiva, Melucci *apud* Farias & Weber (2008) afirmam que a pesquisa qualitativa, devido à sua flexibilidade, oportuniza a discussão sobre os diversos sentidos e valores que estão presentes nas relações e nas histórias dos sujeitos, refletindo sobre os seguintes pontos: 1- a atenção e a valorização da experiência do sujeito; 2- a importância da vida cotidiana, em nosso caso “a vivência” e a construção de sua história, percebendo seu sentido ante a sua interação social; 3- consideração dos processos de diferenciação (muito prescrito nos eixos que descrevem esta dissertação), cultural, territorial e individual, caracterizando a complexidade da sociedade; e 4- a atenção ao processo de culturalização do sujeito e a sua naturalização enquanto corpo identitário, atribuindo ao corpo o (re) significado de um “objeto” de intersecção a dimensões emocionais e culturais, ocupando, assim, um espaço cada vez mais importante nas experiências dos sujeitos (Farias & Weber, 2008).

Somatizando todos os sentidos e valores experimentados pelos sujeitos nas relações sociais atuais, devemos também considerar a ampla expansão do uso da abordagem quantitativa, enquanto método de pesquisa, compreendendo que este recurso se concebe e se articula nas investigações socioespaciais de forma cíclica, favorecendo a vasta compreensão das dinâmicas e dos fenômenos sociais.

Diante desses aspectos, ressaltamos o papel e a importância da pesquisa qualitativa, tanto sob a ótica do pesquisador, quanto sob a “ótica” do objeto estudado. Enquanto trajetória cíclica em torno do objeto de estudo investigado, percebemos os sujeitos como seres autônomos independentes de quaisquer mecanismos de aprisionamentos, repletos de significações múltiplas, contraditórias e subjetivas. Sobre a posição do pesquisador ante as investigações sociais, com enfoque no método qualitativo, Farias & Weber (2008) apresentam:

Assim, o pesquisador compreende porque interroga e interpreta as coisas com as quais convive e das quais naturalmente faz parte, não podendo dissorciar-se delas. É fundamental enfatizar que essa “compreensão”, por sua vez, não se dá restritamente de maneira racional pelo pesquisador, mas também a partir das experiências e relações que ele estabelece no contexto que constrói e do qual é parte ativa. (FARIAS; WEBER, 2008, p. 168).

De acordo com Farias e Weber (2008), na abordagem qualitativa não existe a neutralidade do pesquisador diante da pesquisa, ambos correlacionam-se “constantemente”, na busca por suas indagações, tornando o pesquisador, dependendo da metodologia utilizada, parte integrante da pesquisa. Sobre a ótica do pesquisador ante as investigações qualitativas, Farias & Weber (2008) destacam:

O pesquisador é aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, a partir do que a pesquisa qualitativa concebe, dirige-se a fenômenos, não os fatos. (FARIAS; WEBER, 2008, p. 168-169).

Nessa perspectiva, além da “mutualidade” entre pesquisador e pesquisa, a busca por conclusões sólidas, poder-se-á apresentar-se através de “considerações sobre o estudo”, observando que “objetos” livres de métodos engessados oferecem inúmeras possibilidades analíticas.

Considerando que a estrutura da pesquisa qualitativa, enquanto método investigativo que abarca técnicas, procedimentos de levantamento de elementos e análise de dados, demostre-se “tecnicamente quantitativo”, o mesmo deve se apresentar

primordialmente, reconhecendo a elaboração investigativa como produtos socialmente constituídos, através de técnicas humanizadas e categoricamente reflexivas. Nesse sentido, esses processos impõem, enquanto pesquisadores, à reflexão constante sobre as espacialidades aos quais ocupamos diante da relação social e de pesquisa (Farias & Weber, 2008).

Levando em consideração os aspectos anteriormente supracitados, apresentaremos o tema desta dissertação: “Vivências de professores gays e lésbicas no ensino de Geografia em escolas de Educação Básica”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação de Geografia da UFPB, como um exemplo de investigação, que utiliza dos preceitos da investigação qualitativa como uma ferramenta eficaz nas interpretações dos dados sociais, subsidiado pelo estudo de caso como metodologia mediadora entre o pesquisador e os pesquisados.

### **3.1 Trajetória da pesquisa: da formulação do problema à sua delimitação**

Anteriormente, descrevemos que a pesquisa qualitativa, ao qual adotamos como método norteador de nossa investigação, possui, além de suas faces técnicas, um caráter voltado para uma produção socialmente construída. A pesquisa qualitativa justaposta por nossa arguição abrange a fluidez das análises, tornando cíclicas as trajetórias percorridas pela investigação e pelos investigados.

Segundo Farias e Weber (2008), dois aspectos devem ser considerados diante da formulação do problema e a delimitação do “objeto” nas pesquisas qualitativas. A primeira está relacionada à subjetividade do pesquisador, ante as relações sociais aos quais seus “objetos” de análises estão inseridos. As indicações acerca das considerações que se desejam alcançar estarão sempre presentes nas vivências provenientes entre investigador e investigado. O segundo e grande ponto a ser considerado, são as escolhas dos aportes teóricos utilizados para a fundamentação da pesquisa. Segundo Fazenda *apud* Farias e Weber (2008), os aportes teóricos do pesquisador são “um filtro pelo qual ele exerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (FAZENDA *apud* FARIAS; WEBER, 2008, p. 171).

No desenvolvimento da delimitação desta pesquisa qualitativa, a qual trata sobre vivências docentes de professores de Geografia gays e lésbicas, que atuam em escolas públicas de Educação Básica, no município de João Pessoa, estado da Paraíba, consideramos a manifestação das identidades sexuais/ culturais dos professores/as colaboradores/as como a

finalidade desta pesquisa qualitativa, que busca a construção de uma investigação socialmente construída.

Diante das dúvidas provenientes dos processos *anamnéticos*, levamos em consideração os seguintes questionamentos: como se espacializa a vivência gay e lésbica de ensinantes na Educação Básica, no município de João Pessoa, estado da Paraíba? Como a identidade homoerótica de ensinantes se configura no espaço geográfico e escolar? Como a culturalidade presente na identidade promovem “espaços geográficos inclusivos”? E ainda, qual a visão do espaço escolar diante da manifestação social e cultural dessa identidade?

A partir desse pressuposto, construímos o projeto que antecedeu esta pesquisa dissertativa, apresentando as normatizações educacionais, constituições identitárias e pesquisas geográficas que fundamentaram esta investigação e que também estão inclusas nos aportes teóricos dessa perscrutação.

Embora apoiados na temática da Sexualidade e da identidade como problematização central desta pesquisa, também abordaremos a importância da averiguação da cultura docente homoerótica na Geografia, como o “objeto” investigativo em meio às pesquisas realizadas nas Ciências Sociais.

### **3.2 O estudo de caso: metodologia, instrumentos de coleta e análise dos dados**

Para o desenvolvimento desta dissertação, adotamos o método de pesquisa qualitativa, de cunho interpretacionista, como referência central para possíveis interpretações dos “objetos” analisados, ou seja, afirmamos que os indivíduos, colaboradores/as desta investigação, detalhados no tópico a seguir, são sujeitos pós-modernos, como descrito por Hall (2015) e que constroem políticas de identidades, como precedido por Silva (1999).

Ainda sobre a abordagem metodológica, que busca através de uma investigação humanista a averiguação do comportamento, do movimento e da interação que os sujeitos manifestam nos espaços sociais, buscaremos compreender, analisar e descrever as representações socioculturais contidas nas identidades desses colaboradores/as. Sob essa ótica oportunizamos: 1- a objetivação do fenômeno; 2- a hierarquização da análise investigativa (compreender, descrever e explicar); 3- a observação das possibilidades analíticas e 4- o respeito ao caráter interativo dos colaboradores/as “objetos” da investigação.

Diante dessa abordagem metodológica, adotamos o estudo de caso como metodologia colaborativa em relação ao método utilizado, e as temáticas que serão apresentadas nesta investigação dissertativa.

Segundo as autoras Lüdke e André (1986), em sua obra: “*Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*”, ao retratar as vivências e as cotidianidades dos espaços escolares, em toda a sua amplitude social e espacial, a metodologia, que melhor se adequa às práticas de subjetivação e reprodução cultural nos ambientes de ensino são os estudos de caso. Sobre a utilização dessa metodologia, enquanto ferramenta de caráter qualitativo, Lüdke e André (1986), descrevem:

Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

As autoras, anteriormente supracitadas, defendem o papel da escola e as suas relações com a sociedade. Em nosso caso, percebemos a mesma lógica, porém organizada inversamente, prevendo as contribuições sociais e culturais dos professores/as colaboradores/as e as suas relações com os espaços geográficos e escolares, não se distanciando do caráter metodológico.

Ainda sobre a utilização dos estudos de caso, Yin (2001), descreve em sua obra: “*Estudos de caso: planejamento e métodos*”, que esta metodologia investigativa decorre dos fenômenos humanos e suas cotidianidades, buscando compreender os comportamentos, feições e manifestações socioculturais presentes e expostas pelos sujeitos, não podendo ser manipulados ou engessados por parte do pesquisador. Sobre os estudos de caso, na ótica de Yin (2001), o mesmo afirma: “O estudo de caso caracteriza-se pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 25).

Além dessa complexidade e profundidade, em torno dos “objetos” investigados pela metodologia de estudo de caso, Lüdke e André (1986) acrescentam que, como já denominado: [...] o estudo de caso é a análise de um caso ou de casos, sejam eles simples, específicos, complexos ou abstratos. O (s) caso (s), nesta metodologia, é (são) sempre bem delimitado (s), apresentando as suas feições identitárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Os resultados do (s) caso (s) como produto de investigação de um “objeto” podem assemelhar-se a outros, porém diferenciam-se por suas singularidades, tornando-as únicas no

parâmetro investigativo. Segundo André *apud* Araujo (2016):

O estudo de caso situa-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, que “tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (ANDRÉ, 1995, p. 11), além disso, “em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em um lugar de constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” (ANDRÉ *apud* ARAUJO, 2016, p. 47).

Diante desses fatores teóricos acerca do estudo de caso, esta pesquisa trata de um fenômeno social, emergente e bastante discutido no meio social, público e nas pautas e normatizações que regem as vivências e as cotidianidades de sujeitos: “os indivíduos gays e lésbicas”, (como também o grande público LGBTQIA+, presentes em nosso município) e suas manifestações sobre os espaços socioculturais (neste caso: espaços escolares). Com isso, apresentamos o tema desta dissertação como uma pesquisa de método qualitativo, subsidiado pela metodologia de estudo de caso, como instrumento para as análises de sujeitos pós- modernos e as suas relações e correlações com o meio socioespacial.

A metodologia a ser desenvolvida, dar-se-á através de sondagens de casos intrínsecos. Nessa perspectiva, utilizaremos, respectivamente, o questionário semiestruturado e a entrevista focalizada como instrumentos de coleta e de análise de dados. Para que esta pesquisa fosse aplicada, tanto os sujeitos como as propostas analíticas foram previamente submetidos ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) como também ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, e pelos protocolos exigidos pela Plataforma Brasil.

A primeira etapa dar-se-á através de condução do questionário semiestruturado, com apresentações de questões fechadas e abertas, presente no Anexo II, e subsidiadas pelos aportes teóricos adotados por esta pesquisa dissertativa, oportunizando a coleta e a análise dos dados. Sobre a utilização do questionário semiestruturado, como técnica de investigação na pesquisa qualitativa, Gil (2008) descreve:

Pode-se definir questionário semiestruturado como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

O propósito e a utilização do questionário semiestruturado como instrumento

metodológico para a coleta de dados objetivou-se, neste caso, necessariamente pela necessidade/ possibilidade investigativa dos dados gerais e específicos dos sujeitos, criando um parâmetro de *anamnese* sobre as características generalizadas e singulares de cada indivíduo.

A construção do questionário semiestruturado, deu-se através da divisão em blocos, constituindo basicamente em traduzir os fenômenos socioculturais dos professores/as colaboradores/as. A partir desta metodologia, desenvolvemos o roteiro dos questionários semiestruturados, facilitando as análises investigativas.

Entranto, ao mesmo tempo em que os questionários semiestruturados favorecem as investigações, ou seja, ao mesmo passo que oferecem vantagens investigativas, elas também privam os entrevistados em pontos específicos, aos quais tornam este instrumento insuficiente para prescrutação precisa sobre o resultado em que se deseja alcançar, tendo que ser amparado por outra metodologia, neste caso as entrevistas focalizadas, como interligadora dos temas que continuarão a ser examinados. Sobre as vantagens e desvantagens da utilização do questionário (em seu contexto genérico) como instrumento de coleta e de análise de dados, Gil (2008) apresenta:

O questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais clara quando o questionário é comparado com a entrevista: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado [...] O questionário enquanto técnica de pesquisa também apresenta limitações, tais como: a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado. (GIL, 2008, p. 121-122).

Mesmo com as apresentações das vantagens e desvantagens sobre o questionário

semiestruturado, neste caso, enquanto instrumento de coleta e análise de dados (Gil, 2008), oportunizamos a sua importância diante desta pesquisa, como uma fonte indispensável para as investigações realizadas e para as possibilidades analíticas que elas poderiam apresentar.

As questões formalizadas e introduzidas no questionário semiestruturado, utilizado nesta pesquisa dissertativa foram do tipo: fechada e aberta. Todos os questionamentos foram previamente organizados, respeitando a individualidade dos professores/as colaboradores/as, tratando de forma humanizada e fluida o processo de aquisição de respostas, estreitando o vínculo entre pesquisadores e colaboradores/as.

Nas questões fechadas, presentes nessa metodologia, foram apresentadas alternativas uniformes, com possibilidade de uma definição direta sobre o sujeito, tornando “as restritas” respostas em uma possível universalidade do assunto abordado, possibilitando uma melhor interpretação e tabulação.

Já sobre as questões abertas, apresentaremos as suas formulações como parâmetros de dados singulares e livres, obtidos através das respostas amplas e/ou restritas, oportunizando, diferentemente das questões de cunho fechado, uma melhor prescrição sobre as análises dos discursos provenientes dos sujeitos. Sobre a utilização de questões fechadas e abertas, presentes em questionários investigativos, Gil (2008) descreve:

Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Mas envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes [...]. Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. Pode-se perguntar, por exemplo: "Qual é no seu entender o maior desafio que o SUS deverá enfrentar nos próximos anos?", oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. (GIL, 2008, p. 122-123).

Sobre a padronização e organização das questões fechadas e abertas, levamos em consideração inúmeros fatores presentes nas vivências e cotidianidades dos sujeitos, apresentando diferentes naturezas informativas, tais como: 1- questões sobre a identificação do sujeito (dados gerais); 2- questões sobre realidades diárias; 3- questões sobre atitudes e crenças; 4- questões sobre comportamento diante de situações sociais; 5- questões sobre identidade; 6- questões sobre padrões de ações hegeônicas; 7- questões sobre orientações e *práxis* sociais, educacionais e sexuais tradicionais. Tais naturezas informativas foram importantes para a descrição dos sujeitos, pois oportunizaram análises relevantes na interpretação dos dados selecionados.

Em relação ao complemento investigativo, subsidiado pelo questionário semiestruturado, utilizamos a entrevista focalizada, como uma continuidade no processo investigativo dissertativo. A escolha desse tipo de entrevista deu-se através do seu caráter metodológico, que busca de forma livre, o discurso sobre o tema abordado, tornando o processo de investigação sem “ruptura” por parte do conhecimento/ entendimento do entrevistado, oportunizando um melhor delineamento dos temas propostos para a discussão, podendo ser mediado de acordo o ponto de vista e situação emocional do sujeito, atrelando os resultados às dados coletados e analisados pelos questionários semiestruturados. Sobre a entrevista focalizada, como instrumento investigativo, Gil (2008) descreve:

A entrevista focalizada é livre, todavia, enfoca um tema bem específico. O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada [...] Este tipo de entrevista é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. (GIL, 2008, p. 112).

A entrevista focalizada exige do pesquisador uma maior habilidade de assimilação dos discursos, de forma mais exigente, tornando-os livres e fixas no contato entrevistador e entrevistados. Felizmente, nenhum dos sujeitos investigados nesta pesquisa dissertativa negou-se ao uso da técnica de gravação de áudio, como instrumento metodológico no condicionamento a entrevista. Percebemos também que, diante das questões levantadas, a negação e o constrangimento em relação às discussões apresentadas poderiam ser expostos, porém, como veremos nas descrições analíticas, mediadas pelas *anamneses* das entrevistas focalizadas, a áudio gravação se mostrou essencial, possibilitando exposições concretas dos discursos dos sujeitos e os suas respectivas visões acerca dos temas sugeridos.

Diante desta escolha metodológica, foi exigido, por parte da nossa formação, certo nível de conhecimento e cultura sobre os temas abordados. Pois, em entrevistas focalizadas, o olhar clínico é uma ferramenta indispensável neste procedimento metodológico, requerendo profundos conhecimentos sobre a personalidade humana, exigindo, assim, certo preparo.

No caso desta etapa metodológica, o discente autor desta dissertação possui a formação técnica necessária para esta prática, uma vez que detém especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, favorecendo a “exigência prerrogativa” para a aplicabilidade desta metodologia, tanto no processo da aplicação dos questionários semiestruturados, quanto na aplicação das entrevistas focalizadas, como também nas suas

respectivas análises e representação de dados/ resultados.

A preparação do roteiro deste tipo de entrevista focalizada restringiu a temas que circundam a Sexualidade e a vivência de ensinantes de Geografia nos espaços escolares, definidos por tópicos e mediados segundo as iniciativas possivelmente apresentados pelo entrevistador e entrevistados, obdecendo o rigor para a aplicabilidade da metodologia adotada. Sobre o rigor da construção dos roteiros no processo de entrevista focalizada, neste caso, em dividido em tópicos, Baker *apud* Gil (2008) descreve algumas regras sobre a elaboração dos roteiros/tópicos deste modelo, tais como:

As instruções para o entrevistador devem ser elaboradas com clareza. Dentre as principais informações que devem ser fornecidas, estão: a) Como iniciar a entrevista, quanto tempo poderá ser despendido, em que locais e circunstâncias poderá ser realizada, como proceder em caso de recusa etc. b) As questões devem ser elaboradas de forma a possibilitar que sua leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades. c) Questões potencialmente ameaçadoras devem ser elaboradas de forma a permitir que o entrevistado responda sem constrangimentos. É preciso considerar que a entrevista face a face não garante o anonimato. Por isso, questões relacionadas a comportamento criminoso, conduta sexual ou hábitos reconhecidos socialmente como negativos devem ser elaboradas de forma a torná-las o menos ameaçador possível. d) As questões devem ser ordenadas de maneira a favorecer o rápido engajamento do respondente na entrevista, bem como a manutenção do seu interesse. (BAKER *apud* GIL, 2008).

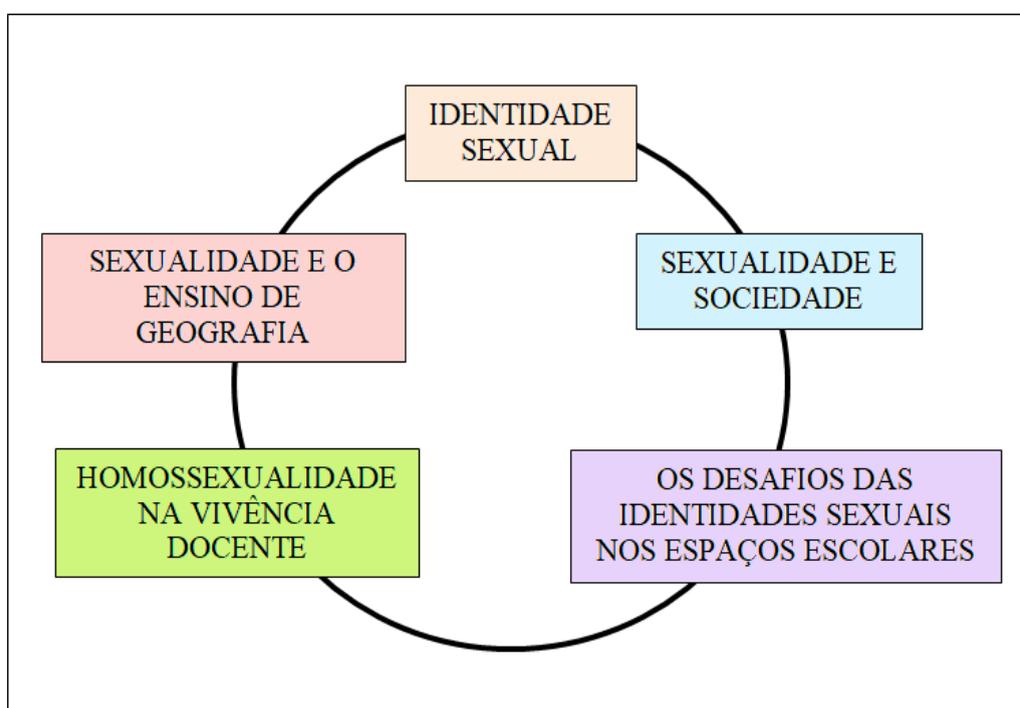
Todas as entrevistas focalizadas foram realizadas em ambientes neutros (optado tanto pelo entrevistador, quanto pelo entrevistado), como em: praças públicas, centros comerciais e nos domicílios de alguns sujeitos, oportunizando interação oral ante os temas abordados. Esses ambientes favoreceram a liberdade de expressão aos temas discutidos, incitando ativamente as vozes dos sujeitos acerca de suas convicções, achismos, dúvidas, receios, certezas e incertezas, como também a importância desta colaboração oral para a descrição das análises dos resultados.

Os tópicos utilizados na entrevista focalizada consideraram as normas previstas por Baker *apud* Gil (2008), e se desenvolveram ciclicamente, dando liberdade de tempo (delimitado pelo entrevistado) perante aos temas selecionados, como também a leveza das exposições orais. Mantivemos a ação da inviolabilidade dos dados dos colaboradore/as, respeitando o espaço e a identidade dos mesmos, garantindo também suas integridades morais ante aos resultados desta pesquisa e futuras publicações, como possível fonte teórica.

Acerca da organização dos tópicos-temas das entrevistas focalizadas, realizadas por esta pesquisa dissertativa, foram expostos os seguintes temas: 1- identidade sexual; 2-

sexualidade e sociedade; 3- os desafios das identidades sexuais nos espaços escolares; 4- homossexualidade na vivência docente e 5- sexualidade e o ensino de Geografia. Esses temas foram os pontos de partida, para as construções das análises sobre os sujeitos, dando dimensões acerca das suas vivências e individualidades, e apresentando esboços sociais, culturais e sexuais múltiplos, presentes nos sujeitos pós-modernos (Hall, 2015) e previstos pelas políticas de identidades (Silva, 1999), que trata neste caso específico, o entendimento plural de docentes de Geografia, gays e lésbicas no município de João Pessoa. Diante desses fatores apresentamos a seguinte configuração/roteiro da entrevista focalizada:

**Figura 02- Tópicos apresentados por blocos na entrevista focalizada.**



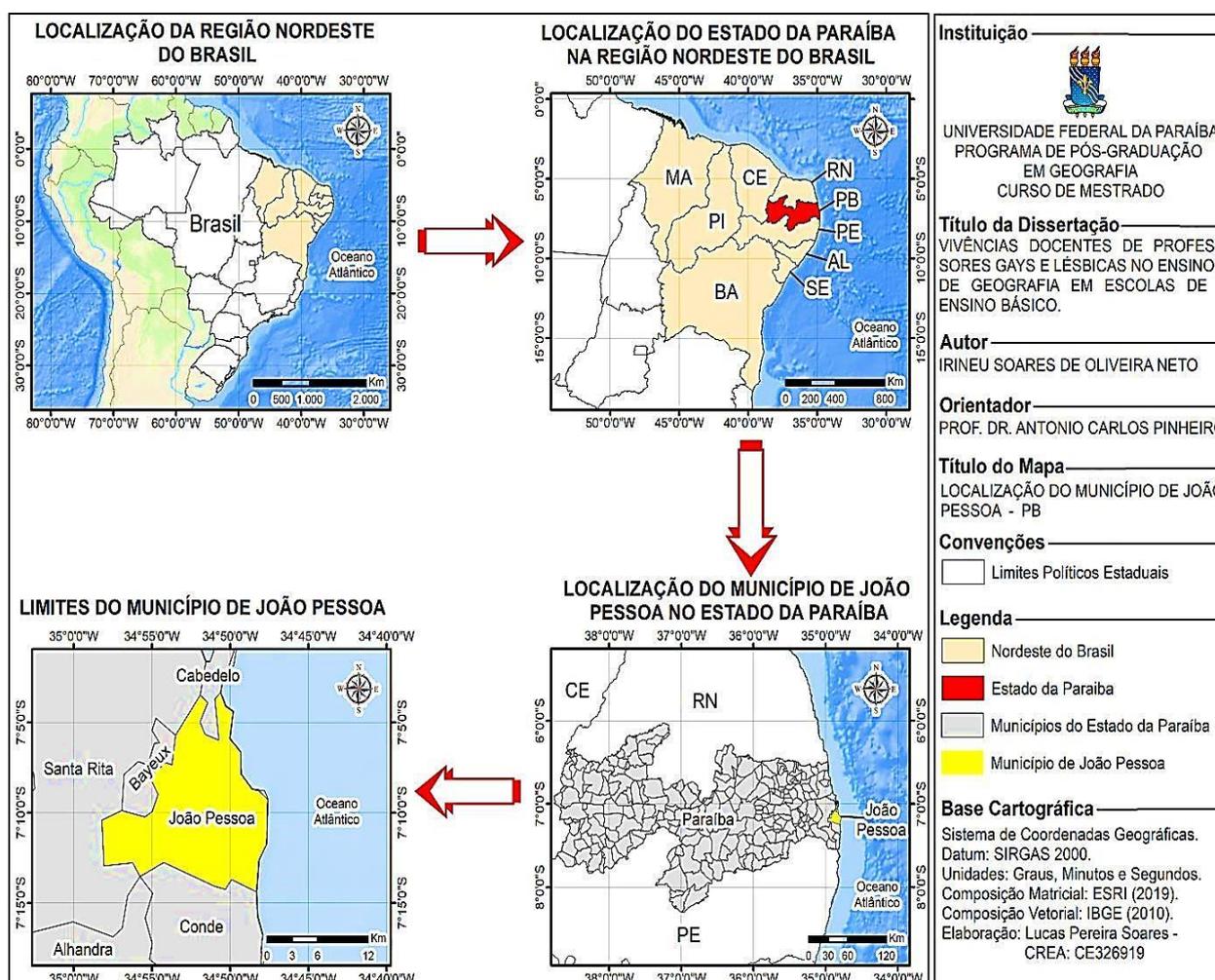
Fonte: Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

Os tópicos utilizados pela entrevista focalizada obedeceram à ideia de indução dos aportes teóricos, como também da utilização do método qualitativo e da metodologia dos estudos de caso, como ferramentas investigativas diante do tema abordado e diante das vivências experimentadas pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Com as realizações das aplicações dos questionários semiestruturados e das entrevistas focalizadas, descreveremos, a seguir, os sujeitos colaboradores/as da pesquisa, como também a análise dos resultados.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que colaboraram para a realização desta pesquisa se dividem em seis professores/as colaboradores/as, graduados em cursos de licenciaturas plenas em Geografia. Todos esses colaboradores/as residem no município de João Pessoa, pertencente à Região Geográfica Imediata de João Pessoa e à Região Geográfica Intermediária de João Pessoa, estado da Paraíba, Nordeste do Brasil. Essa delimitação espacial e escolhas dos sujeitos deram-se através dos seguintes fatores primordiais para a pesquisa: 1- pesquisador e pesquisados residem no mesmo município, favorecendo o contato entre os sujeitos, e 2- além de residirem no mesmo município, todos os sujeitos colaboradores/as também exercem docência nesta mesma localidade municipal. A seguir, apresentamos o mapa da localização geográfica do município de João Pessoa, estado da Paraíba, diante da regionalização nacional, regional, estadual e municipal:

**Figura 03- Mapa de localização do município de João Pessoa/ PB.**



Fonte: Autoria própria.

Como esta pesquisa de dissertativa trata sobre as “Vivências docentes de professores

gays e lésbicas no ensino de Geografia”, convidamos dez professores, sendo cinco gays e cinco lésbicas, destes, quatro professores gays e duas professoras lésbicas aceitaram o convite, sendo estes últimos, os colaboradores/as desta averiguação dissertativa.

Em obediência às regras e acertos presentes no TCLE, no Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, como também da Plataforma Brasil, classificamos os colaboradores/as dessa pesquisa com siglas e pseudônimos, garantindo os anonimatos e os sigilos das identidades dos mesmos. Também não apresentaremos os nomes das escolas aos quais esses ensinantes exercem a docência, apontaremos apenas os bairros de localização destas unidades de ensino, favorecendo e fortalecendo a confidencialidade das representações identitárias desses professores/as.

Como dito no parágrafo anterior, siglas e pseudônimos foram apresentados como proposta de sigilo identitário, sendo as siglas utilizadas apenas nas retratações espaciais dos mapas presentes no corpo dissertativo (com expressão humanizada e sem caráter discriminatório, ou quantitativo) e os pseudônimos como identificação alternativa dos sujeitos da investigação. Ressaltamos que os pseudônimos foram eleitos pelos próprios sujeitos colaboradores, no período da aplicação do questionário, que ocorreu entre os meses de maio e julho de 2018, sendo assim, definidos/as como presente a seguir:

**Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa**

S1- Jonatas	Orientação sexual: homossexual; identidade de gênero: masculina.
S2- Cássio	Orientação sexual: homossexual; identidade de gênero: masculina.
S3- Alice	Orientação sexual: homossexual; identidade de gênero: feminina.
S4- Fernando	Orientação sexual: homossexual; identidade de gênero: masculina.
S5- Barreto	Orientação sexual: homossexual; identidade de gênero: feminina.
S6- Augusto	Orientação sexual: homossexual; identidade de gênero: masculina.

Fonte: Diário de campo. Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

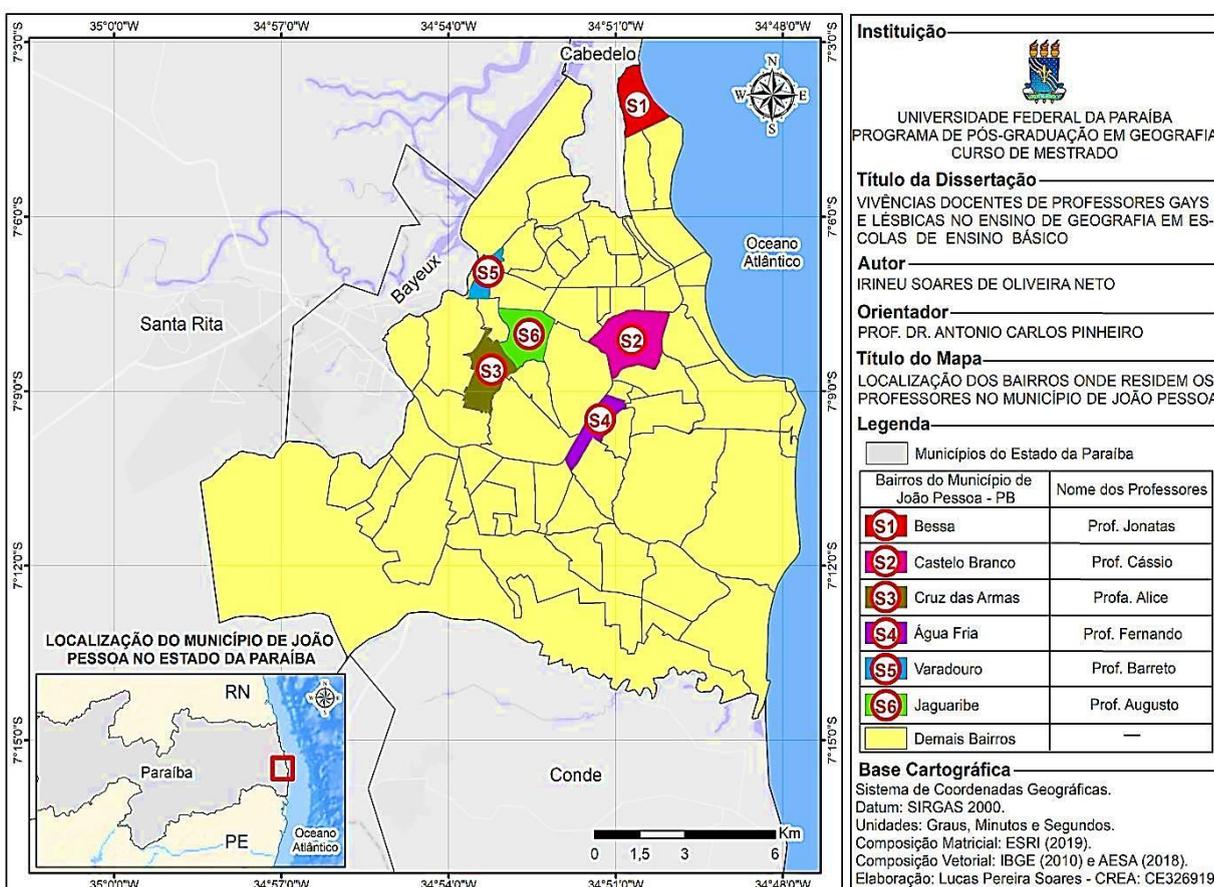
Como já esclarecido, a escolha dos professores/as colaboradores/as não ocorreu em forma de seleção, mas de convite, por meio de indicações de colegas da docência da SEECT/PB (Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba). Também acrescentamos que houve certa dificuldade para o encontro com os/as colaboradores/as. Os mesmos temeram, por sua “exposição”, porém protegidos pela inviolabilidade dos dados, aceitaram os convites de colaboração.

Com e através das indicações realizadas, foram enviados convites, via e-mail, para

esses professores/as, explicando o tema, a proposta, a estrutura, o método, a metodologia e as possíveis análises dos resultados, através das problematizações presentes, no até então projeto de pesquisa. Em seguida, houve os primeiros contatos entre pesquisador (mestrando) e pesquisados, através de troca de mensagens, presentes no *software*, *Whatsapp*.

Com a consolidação desta etapa, foram enviados para os professores, via e-mail, o 1º e o 2º bloco, da entrevista semiestruturada, que tratavam sobre os dados gerais dos professores/as. Com o preenchimento desse primeiro bloco da entrevista semiestruturada, pudemos apresentar espacialmente a localização das moradias desses professores/as colaboradores/as, enfocando nesse preâmbulo apenas os seus bairros de residenciais, zelando pelo anonimato dos sujeitos. A seguir, apresentamos o mapa de localização residencial dos colaboradores:

**Figura 04- Mapa de localização dos bairros onde residem os professores colaboradores, no município de João Pessoa.**



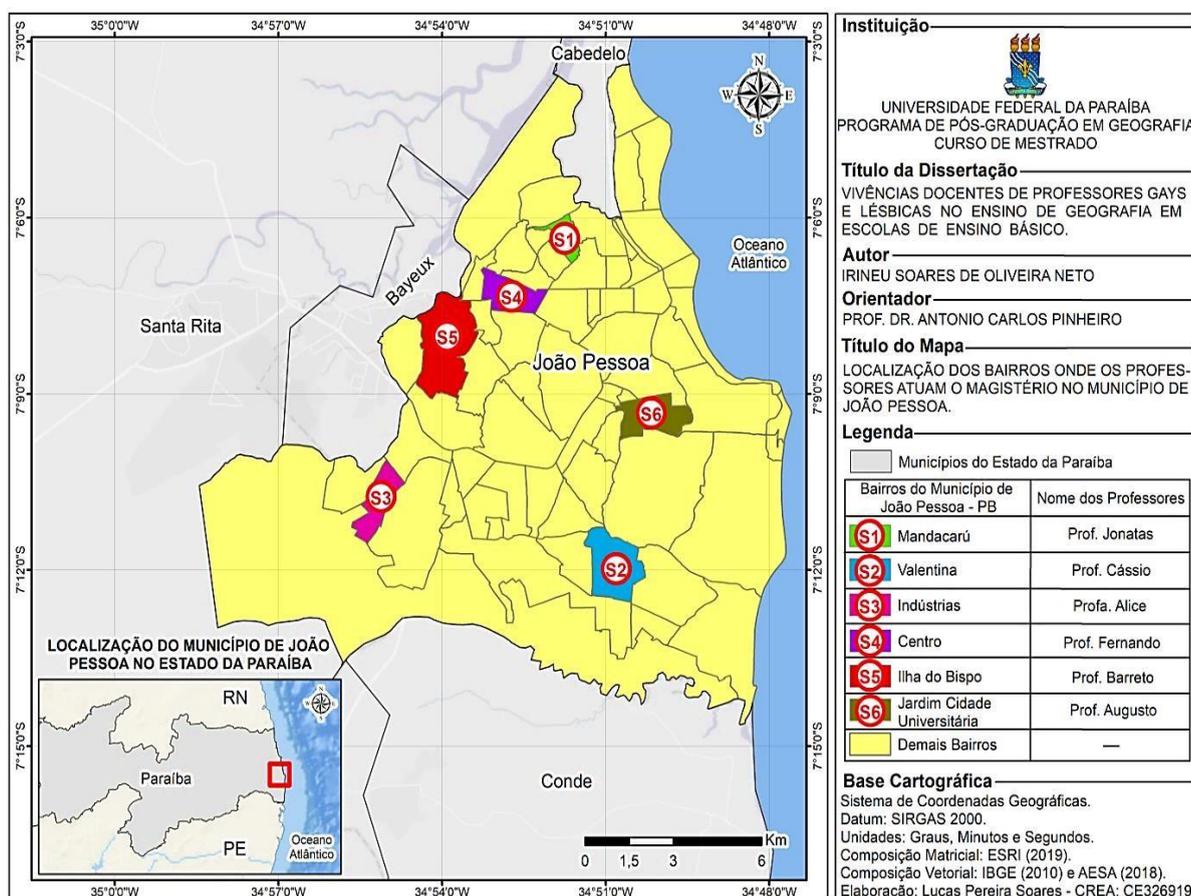
Fonte: Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

De acordo com a figura 04, os professores/as de Geografia anteriormente

supracitados residem nos seguintes bairros da capital paraibana: Jonatas (Bessa); Cássio (Castelo Branco); Alice (Cruz das Armas); Fernando (Água Fria); Barreto (Varadouro); Augusto (Jaguaribe).

Através dessa espacialização e dos dados presentes nos dois primeiros blocos da entrevista semiestruturada, que tratam sobre os dados gerais e os dados escolares e profissionais, pudemos classificar a situação econômica e social dos professores colaboradores, como também sobre suas remunerações mensais e locais de trabalho. Como já descrito, todos os professores colaboradores desta pesquisa dissertativa lecionam em escolas públicas da SEECT/PB, nos ensinos Fundamental e Médio, em escolas de modalidade regular e de ensino integral. A seguir, apresentamos o mapa de localização dos bairros onde os professores atuam o magistério, no município de João Pessoa, estado da Paraíba:

**Figura 05- Mapa de localização dos bairros onde os professores atuam o magistério, no município de João Pessoa.**



Fonte: Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

De acordo com a figura 05, os professores/as de Geografia anteriormente

supracitados, atuam o magistério nos seguintes bairros do município de João Pessoa: Jonatas (Mandacarú); Cássio (Valentina de Figueiredo); Alice (Bairro das Indústrias); Fernando (Centro); Barreto (Ilha do Bispo); Augusto (Jardim Cidade Universitária).

Através dessas primeiras fontes investigativas, observamos a distribuição espacial das unidades de ensino onde atuam esses colaboradores/as, tendo uma dimensão sobre a localização e “situação social” contido em cada espacialidade escolar.

É notório perceber que nenhum dos/as professores/as anteriormente citados leciona em seus bairros de moradia. As questões sobre as mobilidades destes sujeitos também acrescentarão importantes questionamentos sobre a organização, distribuição e remuneração desses professores, no município de João Pessoa.

A realidade da precariedade profissional dos/as professores/as, ante as modalidades de ensino aos quais estão inseridos, também é um fator preocupante. Não diferentemente da realidade nacional, no tocante à remuneração dos profissionais da educação, na Paraíba, estes/as mesmos/as professores/as parecem economicamente, sendo gratificados por baixos salários, que se diferenciam de um sujeito para outro, conforme as condições vinculativas aos quais esses profissionais condicionados, em relação à SEECT/PB.

Dos seis sujeitos analisados por esta pesquisa dissertativa, apenas os professores Jonatas e Fernando são efetivados, respectivamente, através de concursos públicos. Já os demais professores/as se configuram na classe dos prestadores de serviço, ou seja, lecionam para a SEECT/ PB, na condição de contratados/as, apresentando, assim uma disparidade salarial entre os mesmos. Os professores efetivos possuem condições salariais superiores, em comparação com os professores/as prestadores/as de serviço. Algo bastante irregular e comum nas unidades federativas do país é a desproporcionalidade entre as remunerações de professores/as efetivos/as e as de contratados, principalmente no estado da Paraíba.

Essa desproporção salarial configura como descrita no capítulo a seguir, vivências e historicidades docentes de professores/as em situações de risco econômico. Os dados obtidos pelos professores/as efetivos são totalmente dissemelhantes aos dos/as professores/as contratados/as. Todos os/as docentes contratados/as e pesquisados por esta investigação dissertativa vivem em más condições de vida, como é o caso das professoras Alice e Barreto, que pairam sobre vulnerabilidade salarial e social, margeando a linha pobreza.

Esses e outros muitos assuntos, estruturados pelos aportes teóricos, método e metodologia, representarão a realidade de um pequeno grupo de professores/as de Geografia, que, exercedores de uma mesma função, vivem, sobre a indiferença sociocultural.



## 4. *Análise dos Resultados*

A análise dos resultados foi realizada com base nas interpretações diagnósticas e *anamnéticas* dos/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa. Como descrito anteriormente, a pesquisa está fundamentada no método qualitativo, que busca descrever os fenômenos sociais com mais profundidade e complexidade, e como método favorece percursos investigativos que atentam para as relações interpessoais e sociais (Farais e Weber, 2008).

Seguindo essas premissas, descreveremos sobre as vivências e cotidianidades de professores/as de Geografia gays e lésbicas na Educação Básica, no município de João Pessoa/PB, subsidiado pelo estudo de caso, como metodologia, que retratará a rotina dos/as mesmos/as, oferecendo diversas possibilidades analíticas, abonadas por detalhes sociais, culturais, políticos e identitários, como fins para a aquisição dos produtos e desfechos a serem alcançados (Yin, 2001).

Além do método e da metodologia utilizada, favoreceremos as discussões analíticas, adotando como instrumentos de coletas e averiguações de dados, a instrumentalização dos questionários semiestruturados e das entrevistas focalizadas (Gil, 2008).

Além de todo o aparato metódico e metodológico, acrescentamos que a essência central deste trabalho dissertativo deu-se através da combinação dos aportes teóricos e de suas “possíveis” ligações com a historicidade dos objetos da pesquisa, ou seja, da vivência homoerótica dos/as professores/as colaboradores/as e suas experiências na prática docente.

A partir desse ponto, pudemos delinear o tema dessa investigação dissertativa, que retrata sobre: “Vivências de professores gays e lésbicas no ensino de Geografia em escolas de Educação Básica”, subsidiada por eixos teóricos, fundamentados por contribuições de pesquisadores/as especialistas em Sexualidade, identidade, docência e Educação Geográfica, organizados por diagnose e expondo elos, que coadjuvassem com os objetivos deste exame dissertativo. A partir dessa construção conceitual, descrevemos os seguintes eixos teóricos: 1- percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade no currículo educacional brasileiro: um discurso possível e necessário; 2- reflexões sobre a identidade e a docência no ensino de Geografia; e 3- Geografias das Sexualidades: resistências, desafios e

produções ante os discursos da sexualidade.

O primeiro eixo, que descreve sobre os percursos introdutórios das culturalidades, identidades e sexualidades no currículo escolar, buscou examinar e interpretar a formação das identidades e Sexualidades, vis-à-vis, aos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, como também a examinação documental que tratam sobre as estruturas dos espaços escolares brasileiros, apresentando possíveis feições e sigilos discursivos, como produtos para essa examinação dissertativa. Neste eixo, analisamos alguns documentos régios como a: BNCC, os PCNs e o PNE, como pontos que amparassem a Geografia e o ensino de Geografia, como áreas do e de conhecimento, nas reflexões sobre as “manifestações das culturalidades sexuais” nos espaços escolares. Diante dessas perquirições referenciamos os/as seguintes teóricos/as e bases documentais legais, como: Altmann (2001); Brasil (1998; 2014; 2015); Borges (2018); Butler (2017); Britzman (1996); Carneiro (1998); Geertz (2008), Green & Polito (2006), Hall (2015); Lobo (2016); Louro (1997; 2013); Miskolsi & Campana (2017); Mott (1989); Nunes (2014); Silva (1999) e Silva (2017).

O segundo eixo, que reflete sobre a identidade e a docência no ensino de Geografia, buscamos subsidiar, através de críticos desta área, como também das Ciências Sociais e da Educação, representações de fontes teóricas que retratassem as formações das identidades e dos corpos sexuais nos espaços escolares, focando nas mutualidades socioespaciais e culturais desses elementos ante ao ensino formal. Com esse delineamento conceitual, utilizamos como aportes, os/as seguintes autores/as e documento régio: Borges (2018); Botelho & Schwarcz (2012); Brasil (1998); Callai (2009); Cavalcanti (2012); Colling (2011); Damiani (1999); Duarte e César (2014); Facchini (2005); Ferrari (2003); Foucault (1994; 2008); Hall (2002; 2007), Heller (1992); Kaercher (1998); Lima Júnior (2009); Nóvoa (1995); Pinheiro (2012); Rios (2012); Santos (2013); Silva (2017); Simon (2013); Tonini (2006) e Woortmann (2004).

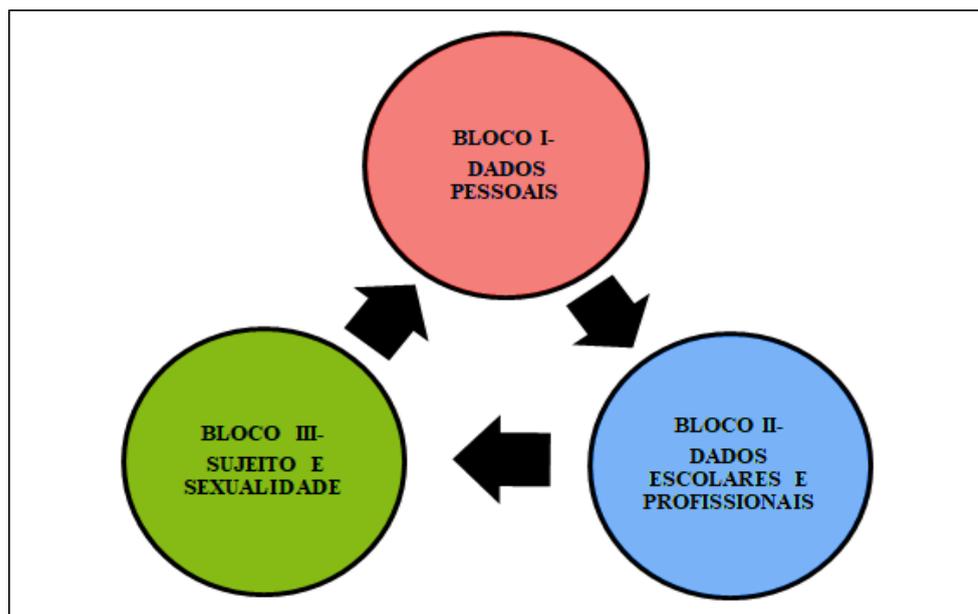
O terceiro eixo apresenta as “Geografias das sexualidades: resistências, desafios e produções ante os discursos da sexualidade”, como uma problemática a ser analisada, anexa a Ciência Geográfica. A Sexualidade como um campo de possibilidade analítica na Geografia, reproduziu, no cenário acadêmico e escolar, poucos discursos e contribuições, refletindo historicamente, atrasos metodológicos e epistemológicos no Brasil. A Geografia brasileira, escassamente produziu e reproduziu esses discursos, sendo descrita e observada permanentemente, como uma ciência tradicionalista, alicerçada no heteronormativo discursivo. Neste eixo, apontaremos a Sexualidade como campo sociocultural de possibilidade de estudo e pesquisa na Geografia, utilizando através desta contestação, os/as seguintes

teóricos/as e pesquisadores/as: Binnie (2011); Borghi (2015); Cesar e Pinto (2015); Monk (2011); Moreira (1982); Moreira (2016); Rocha (2018); Silva (2011); Silva *et al* (2013); Silva (2015); Silva e Ornat (2016) e Veleda da Silva (2000).

#### 4.1 Análises dos questionários semiestruturados.

Os questionários semiestruturados, de cunhos fechado e aberto, apresentados e aplicados nos sujeitos colaboradores, possuíam a proposta de investigar sobre os dados gerais, escolares, profissionais e sexuais desses indivíduos, respeitando a individualidade e inviolabilidade de suas identidades. Para tanto, foi necessária a divisão deste instrumento metodológico em três blocos *anamnéticos*, ofertando aos professores/as colaboradores/as, liberdade de expressão, leveza narrativa e fluidez no tocante aos temas propostos. Diante desses fatores podemos organizar ciclicamente esses questionários semiestruturados em temas centrais, favorecendo a colaboração, a interação e a análise dos resultados. Sobre a divisão do questionário semiestruturado em blocos, apresentamos a figura a seguir:

Figura 06- Representação do questionário semiestruturado em blocos



Fonte: Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto

Esse tipo de classificação e organização de questionário semiestruturado foi eficaz para as análises dos dados, possibilitando interpretações mais profundas sobre os/as professores/as colaboradores/as, interligando-os/as, as premissas do método e da metodologia adotada por esta pesquisa dissertativa, estando a seguir representados/as.

#### 4.1.1 Bloco I: Dados Pessoais

As questões formuladas nesta primeira etapa verificaram, em forma de *anamnese*, uma descrição geral sobre os perfis dos/as colaboradores/as, apresentando-os como sujeitos pós-modernos (Hall, 2015) e aplicando investigações superficiais, porém importantes para as suas autoidentificações (Farais e Weber, 2008). Sobre os levantamentos desses perfis, trataremos os/as professores/as colaboradores/as como seres plurais, repletos de representações distintas e dissemelhantes. Segundo essa perspectiva analítica, descreveremos os/as mesmos/as como sujeitos excêntricos (Louro, 2013; Hall, 2015). Neste primeiro bloco do questionário semiestruturado, performado por questões abertas e fechadas, apresentamos os seguintes pontos:

- identificação;
- Idade;
- identidade de gênero;
- orientação sexual;
- cor/raça;
- município natal;
- estado civil;
- prole;
- crença e/ou credo religioso;
- bairro que reside e condições de moradia.

Diante do roteiro analítico *anamnético*, os questionários semiestruturados foram expostos, entre os meses de maio a julho de 2018, condicionando nos sujeitos, tempo hábil para as resoluções e devoluções.

As primeiras indagações presentes nessa etapa do questionário semiestruturado, subsidiaram as *anamneses* dos sujeitos, apontando características comuns de cada um/uma, como também pontos de semelhança, respeitando a individualidade e o capital cultural absorvidos/as ao pelos/as professores/as colaboradores/as ao longo de sua trajetória de vida, através dos tratos familiares, escolares e demais interacionismos, fortalecendo, a identidade, neste caso, “sexual” dos sujeitos, permeando sobre a visão do indivíduo pós-moderno, que, como descrito por Hall (2015) - nos aportes teóricos - é capaz de mutualizar-se com outras culturas, tornando-as fluidas, avessas ao sistema heteronormativo e as concepções biológicas, formando excêntricas identidades, que contidas em determinados espaços, expressam as suas culturalidades.

Outro ponto a ser elencado, são os “papéis” ou identidades que homens e mulheres, devem desempenhar na sociedade contemporânea (costumes pregados pelos aparelhos ideológicos de Estado: família, igreja e escola), impondo contraditoriamente as necessidades dos sujeitos, o tradicionalismo social, fundamentadas em ideologias, costumes, regras e

crenças, que corroboram com os preceitos do heteronormativismo e com as condutas de gênero (Butler, 2017). Com a aplicabilidade deste bloco, que trata sobre os dados pessoais, e com as concepções descritas fundamentadas pelos aportes teóricos desta pesquisa dissertativa, apresentaremos, na forma de *anamnese* os perfis identitários dos sujeitos colaboradores e suas excentricidades, avessas às identidades centrais, ou seja, contrárias ao modelo social e cultural heteronormativo.

Priorizando a invidualidade e a inviolabilidade das autorias informativas e humanizando as contribuições, auxiliado pelo procedimento metodológico definido pelos questionários semiestruturados, apresentamos as seguintes devoluções *anamnéticas* (entre os meses de maio a junho de 2018), como as análises desta primeira etapa investigativa:

Jonatas/  
maio de 2018

Pseudônimo adotado: é o primeiro colaborador convidado por esta pesquisa. Tem 32 anos de idade, se identifica como homem, porém com orientação sexual, homossexual/ gay, cor branca, nasceu em Princesa Isabel, município pertencente à Região Geográfica Imediata de Princesa Isabel e Intermediária de Patos, estado da Paraíba. É solteiro, porém reside com um amigo, com o qual compartilha uma relação homoafetiva, não tem filhos, é católico praticante e atualmente reside em um apartamento, no Bairro do Bessa, município de João Pessoa;

Cássio/  
maio de 2018

Pseudônimo adotado: é o segundo colaborador convidado por esta pesquisa. Tem 29 anos de idade, se identifica como homem, porém com orientação sexual, homossexual/ gay, cor parda, nasceu em Guarabira, município pertencente à Região Geográfica Imediata de Guarabira e na Região Geográfica Intermediária de João Pessoa, estado da Paraíba. É casado, convive em uma relação homoafetiva há cerca de quatro anos, tem uma filha de dois anos, é protestante atuante e atualmente reside em uma casa, no Bairro do Castelo Branco, no município de João Pessoa;

Alice/  
junho de 2018

Pseudônimo adotado: é a terceira colaboradora convidada por esta pesquisa. Tem 35 anos de idade, se identifica como mulher, porém com orientação sexual, homossexual/ lésbica, cor negra, nasceu em Joazeiro dos Guararapes, município pertencente à Região Geográfica Imediata de Recife e na Região Geográfica Intermediária de Recife, estado de Pernambuco. É solteira, não tem filhos, é ateia e reside em uma casa, no Bairro de Cruz das Armas, no município de João Pessoa;

**Fernando/ maio de 2018**

Pseudônimo adotado: é o quarto colaborador convidado por esta pesquisa. Tem 39 anos de idade, se identifica como homem, porém com orientação sexual, homossexual/ gay, cor branca, nasceu em João Pessoa, município pertencente à Região Geográfica Imediata de João Pessoa e à Região Geográfica Intermediária de João Pessoa, estado da Paraíba. É solteiro, não tem filhos, é católico atuante e atualmente reside em um apartamento, no Bairro de Água Fria, no município de João Pessoa;

**Barreto/ junho de 2018**

Pseudônimo adotado: é a quinta colaboradora convidada por esta pesquisa. Tem 36 anos de idade, se identifica como mulher, porém com orientação sexual, homossexual/ lésbica, cor parda, nasceu em Bayeux, município pertencente à Região Geográfica Intermediária de João Pessoa e à Região Geográfica Imediata de João Pessoa, estado da Paraíba. É casada, não tem filhos, é católica e reside em uma casa, no Bairro do Varadouro, no município de João Pessoa;

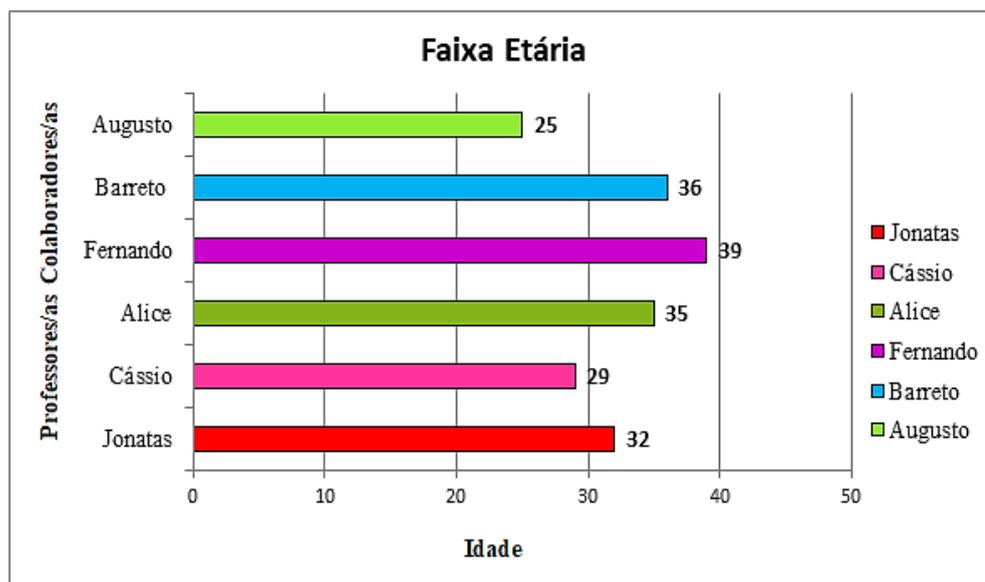
**Augusto/ maio de 2018**

Pseudônimo adotado: é o sexto colaborador convidado por esta pesquisa. Tem 25 anos de idade, se identifica como homem, porém com orientação sexual, homossexual/ gay, cor negra, nasceu em João Pessoa, município pertencente à Região Geográfica Imediata de João Pessoa e à Região Geográfica Intermediária de João Pessoa, estado do Paraíba. É solteiro, não tem filhos, é católico e atualmente reside em uma casa, no Bairro de Jaguaribe, no município de João Pessoa.

Neste bloco, foram apresentados os dados gerais (*anamneses*) dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa e seus respectivos perfis identitários, apresentado a idade, orientação sexual, cidade natal, estado civil, prole, religião e bairro de residência atual, dos professores/as colaboradores/as (como representado na figura 04).

É notório apontar as diferentes identificações, realidades, crenças e vivências desses/as professores/as. Através desses pontos, podemos esquematizar um prévio panorama do perfil e da realidade vivenciada por esses indivíduos, auxiliando no delineamento identitário e nas feições manifestas por seus corpos em suas rotinas diárias. Porém algo bastante nítido, nas descrições desses sujeitos, são as proximidades em relação à faixa etária, não existindo um distanciamento significativo, apresentando certa homogeneidade, e possíveis questionamentos a serem avaliados. De acordo com ponto que descreve a idade ou faixa etária dos professores/as colaboradores/as apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 06- Faixa etária dos professores/as colaboradores/as



Fonte: Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

Mediante a aplicabilidade deste primeiro bloco, observamos outras e importantes características dos sujeitos analisados. Dentre os seis sujeitos colaboradores desta pesquisa, dois vivem de forma percebidamente “confortável” para os prâmetros de vida na atualidade. Os professores colaboradores Jonatas e Fernando são professores concursados da SEECT/PB, e recebem remunerações adequadas previstas pelos padrões sociais atuais. Nasceram em famílias de classe média e possuem fontes econômicas que independem das suas remunerações enquanto professores de Geografia do estado da Paraíba, configurando contradições ante as realidades dos/as demais professores/as.

Os demais sujeitos colaboradores são professores/as contratados/as. Alguns deles/as recebem a quantia referente a um salário mínimo (exemplo das professoras Alice e Barreto), sendo esta quantia a principal fonte de renda e sustento de suas famílias. Isso é decorrente do vínculo empregatício destinado a essas professoras, que, condicionadas ao modelo de contrato, pregado pela SEECT/PB, exercendo alta carga-horária em contaposição aos baixos salários disponíveis.

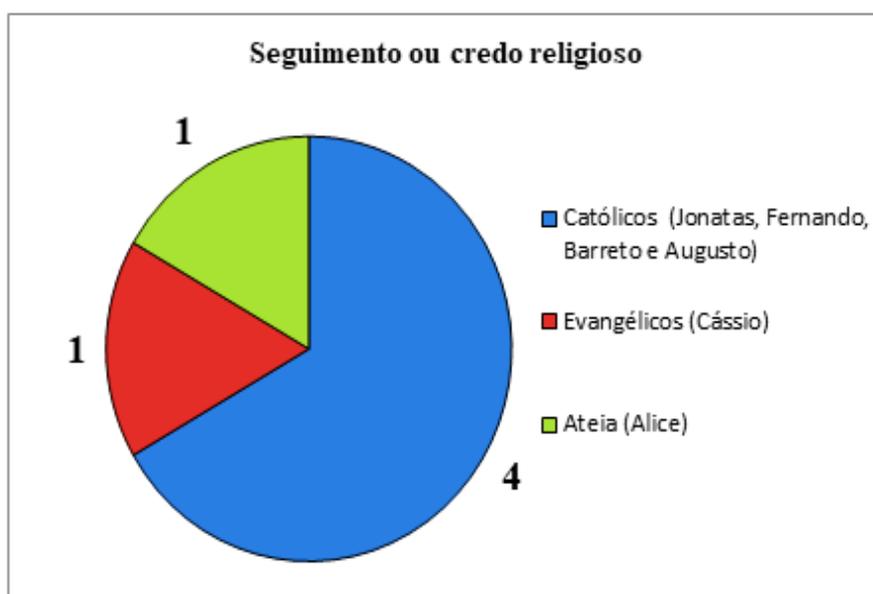
Já os professores Cássio e Augusto gozam de uma realidade um pouco melhor, se comparados às realidades das professoras Alice e Barreto. Os mesmos também são professores contratados da SEECT/ PB, porém exercem as suas funções em escolas de ensino integral, onde são bem melhor remunerados. Isso se deve à alta carga horária destinada aos mesmos, que, por ultrapassar às trinta horas semanais, são acrescidos salarialmente.

Outro fator também importante, nessa primeira etapa de investigação do

questionário semiestruturado, dar-se-á, pelas percepções descritas por Louro (1997) - descrito no 2º eixo investigativo, que trata sobre: Sigilos e inverdades do currículo: a sexualidade nas práticas escolares - que ressalta sobre o confronto pela busca por um “tradicionalismo” que paira sobre as sociedades judaico-cristãs. Alguns pontos desse tradicionalismo social/familiar estão presentes nas respostas analisadas acerca do questionário. Neste caso a religião apresentou-se como uma característica comum, exceto à colaboradora Alice, que professando o ateísmo, não se assemelha aos princípios religiosos judaico-cristãos expressos pelos demais sujeitos.

Como estamos tratando com fontes providas de *anamneses*, primárias e sem profundidade pessoal, podemos entender possivelmente a colaboradora Alice, como a única, que não vislumbra a religião como um parâmetro de um “segmento social”. Também é possível crer, que provavelmente, em algum momento de sua trajetória de vida, a mesma, sofreu algum tipo de retaliação ou frustração no que tange a religiosidade, percebendo a mesma, como insatisfatória para a construção de sua identidade social, ou ainda, a religião (no seu âmbito maior) não foi apresentada a mesma, através da família ou da escola, como ponto de referência para um modelo central, visto como normal para a caracterização de uma identidade social tradicional. De acordo com o tema: “religião”, presente no questionário semiestruturado, e das análises presentes no processo investigativo, apresentamos o quadro a seguir, que tratará sobre o “seguimento ou credo religioso dos professores/as colaboradores/as”:

**Gráfico 07- Seguimento ou credo religioso dos professores/as colaboradores/as**



Fonte: Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

Podemos perceber que o homossexualismo, não se distancia de certos pontos sociais da cultura heteronormativa. As estruturas familiares e religiosas continuam a ser vividos e expressos, para além das dissemelhanças (Britzman, 1996) e tais dissemelhanças refletem na sociedade um prâmetro *queer*, que busca através da diferenciação, neste caso sexual e de cunho social, a consolidação de uma subcultura, ou seja, de uma sociedade alternativa, que convive e expressa valores iguais ou dessemelhantes aos condicionados pela cultura social dominante.

As diferenciações entre os sujeitos, não seguiram suas heranças biológicas (a expressão heterossexual), mas se “adaptaram” ao modo social heteronormativo de forma alternativa, fortalecendo a prática homoerótica e difundindo expressões morais e sexuais, vistas como desviantes ao modelo tradicional (Silva, 1999), porém comum diante das práticas sociais pós- modernas (Hall, 2015) e das políticas sociais de identidade de homens e mulheres homossexuais (Silva, 1999).

A identidade *queer*, expressa pelas organizações sociais dessemelhantes, pode ser entendida sobre um autorreconhecimento acerca da orientação sexual, que se sobrepõem as políticas e as culturas heteronormativas presentes atualmente no país, fortalecendo a subcultura gay, como representação da sociedade, da política e do espaço.

Percebemos também, fatores importantes apresentados por estes professores/as. A questão sobre a definição da orientação sexual ocorreu de forma livre entre os sujeitos, tendo, em alguns casos, breves comentários sobre o questionamento, sem desaprovações ou discordâncias. Essas posturas, presentes através do preenchimento do questionário semiestruturado, apontam para, profissionais e cidadãos conscientes de sua posição na sociedade e no seio familiar, obtendo, como veremos adiante, repressões ou silenciamentos nas escolas onde os/as mesmos/as exercem o magistério. Segundo o discurso sobre o autorreconhecimento sexual, presente no questionário semiestruturado, a professora colaboradora Alice, descreve:

Sou lésbica, entendimento que possuo desde da primeira infância, por muito tempo fui silenciada, devido à família e a alguns costumes praticados por ela, como também na comunidade que cresci. Na adolescência, entendi a importância da autoaceitação e pude vivenciar de forma aberta a minha sexualidade, tive uma grande inspiração, um amigo, chamado Antonine Fontinelli, travesti, que como eu, buscava seu local ao sol, mas esta busca acabou em 1998, quando ele foi brutalmente assassinado em um ponto de prostituição, as margens da BR 101. Em minha cidade natal, Jaboatão dos Guararapes, como também em Recife, conheci e experimentei os valores raciais, sexuais presentes nas comunidades locais. A diversidade sociocultural era e é grandiosa, tem muito o que se conhecer. Hoje entendo

o mundo e a realidade presente ao meu redor, como também, os valores, as culturas e as infinitas identidades que nela transitam. (comentário expresso em anexo ao questionário semiestruturado) (ALICE, maio de 2018, informação descritiva).

Essa realidade, não está presente apenas nesses colaboradores e professores de Geografia, está expressa no espaço geográfico e necessita ser valorizada. A docência, como será apresentada nos tópicos a seguir, serão apenas entraves ou liberdades para uma expressão sexual. A Geografia como Ciência Social, deve oportunizar espaços para as discussões sobre Sexualidade, principalmente na Educação Geográfica, onde os contatos entre indivíduos nos espaços de ensino ocorrem diariamente, elucidando assim, as dimensões sociais e espaciais presentes no exercício do magistério e na vivência ininterrupta de professores e alunos. Sobre a orientação sexual e a representatividade no espaço social, o professor colaborador Cássio, acrescenta:

A minha orientação sexual, sempre foi muito vigiado, por parentes, amigos e irmãos da igreja. Por ter crescido em uma igreja protestante, vi e convivi com as barbáries exercidas pelos líderes e pastores da congregação, em relação à homossexualidade. Ser gay ou lésbica para eles era um pecado mortal, e por este motivo, me mantive calado diante do que sentia. Lembro bem, de quando me apaixonei por um amigo da igreja, sofri muito, não pude expressar o que sentia para ninguém, nem tão pouco para rapaz, os espaços e as pessoas se fechavam para mim. Hoje tenho mais autonomia, devido ao novo seguimento que frequento, uma igreja inclusiva, que acolhe o público LGBTQIA+ em João Pessoa, também tenho liberdade para expressar minhas ideologias entre os familiares e amigos e estou conseguindo espaço, para o discurso sexual na escola que leciono no bairro do Valentina de Figueiredo, a vida de um homossexual e professor não é fácil, mas vivo o dia-a-dia com cautela e respeito. (comentário expresso em anexo ao questionário semiestruturado) (CÁSSIO, junho de 2018, informação descritiva).

É importante ressaltar o papel do professor Cássio nessa discussão. O mesmo apresenta-se como protestante atuante, confrontando a visão tradicionalista e homofóbica das igrejas evangélicas, que, em relação às sexualidades dos sujeitos, exercem taxativos controles e repulsas. Mas essas contrariedades não se configuraram apenas nas vivências de Alice e Cássio, também se expressou de forma significativa na história de vida de Fernando, que relata:

Nasci em 1979, minha primeira infância foi no início da década de 1980, lembro bem do que ouvi aos seis anos de idade, através de um tio, que disse se portando a mim, retrucando: *“as bixinhas merecem a morte, já bati em muitos, como eles são sujos! São nojentos! Eu e meus amigos sempre os tratamos com violência, a base da pancada! Ou se nasce homem ou*

*mulher...*”. Este discurso dos papéis da masculinidade e feminilidade também foi vivenciado por mim, em uma escola que por toda vida estudei, do primário ao ginásio, o Instituto João XXIII, no bairro do Roger. Como uma instituição educacional católica, regida por irmãs carmelitas alemãs, não era fácil a vida de estudante, estava sempre sendo observado, nunca podia brincar com as meninas, as quais tinha mais afeição, convivi com os meninos, lidando com o que chamamos hoje de *bullying*. Mas não tenho mágoas, aprendi outros importantes valores da vida, principalmente as referentes à minha religião. Neste ponto sou privilegiado, estudei em uma das melhores escolas da cidade na época e tive a oportunidade de ter uma excelente formação. (comentário expresso em anexo ao questionário semiestruturado) (FERNANDO, julho de 2018, informação descritiva).

Como observado, no início desta pesquisa dissertativa, os aparelhos ideológicos de Estado, neste caso, a escola e a igreja, apresentaram-se como instituições de uma educação informal para os sujeitos da pesquisa. Estas mesmas instituições, de acordo com as descrições dos questionários semiestruturados, foram às condutoras centrais (exceto no discurso da colaboradora Alice, por ausência de informações) da moral e do comportamento dos professores colaboradores (Althusser, 1983).

De forma inegável, podemos rejeitar o papel dessas instituições na vida pregressa dos colaboradores Cássio e Fernando. Igreja e escola estavam unidas, somada a educação doméstica, na condução moral desses sujeitos, enclausurando, segundo os relatos, os pensamentos e os desejos dos mesmos.

A igreja, como instituição de ensino informal, deteram nesses sujeitos, poderes para a submissão de suas sexualidades. Esse mesmo papel, também foi reproduzido pela família e pela sociedade, que esperavam dos mesmos, a compreensão e a execução das práticas masculinas, previstas por normas de conduta e comum na sociedade heteronormativa.

Nesses relatos do questionário semiestruturado, três palavras foram bem acentuadas, consecutivamente nos discursos apresentados pelos colaboradores: “silenciada”, “vigiado” e “observado”. Entendemos que tais ações verbais, foram presentes ao longo da história pregressa desses sujeitos e que essas mesmas ações, foram as responsáveis por uma transformação social e moral, avessa ao heteronormativismo e voltada para o homossexualismo, vista como legal para o modelo social vivenciado pelos mesmos, e permanentemente presente no decorrer de suas trajetórias de vida.

Não podemos comparar as historicidades de vida desses sujeitos, cada um/uma, vivenciou uma experiência de conduta canalizadora heterossexual distinta. A família, a escola e a sociedade, são instituições que regem uma mesma ideologia, porém aplicadas de forma diferenciadas, de acordo com os espaços sociais onde estes estão contidos.

Observamos o relato da colaboradora Alice, que diferentemente dos colaboradores Cássio e Fernando, nasceu e cresceu em ambientes subalternos, em meio às comunidades “marginais” de Joboatão dos Guararapes e Recife, realidades que se distanciavam da vida precedente dos demais professores colaboradores citados.

A luta pela visibilidade, vivenciada pela colaboradora Alice aponta para uma identidade alternativa, construída precocemente. Em suas palavras, as primeiras feições de um autorreconhecimento identitário, foram oriundas de uma inspiração no início de sua adolescência, através da história de “vida subalterna” de um amigo, o Antonine Fontinelli, que contrário os modelos previstos pela heteronormatividade estatal, gozava de sua sexualidade em sua plenitude, mas silenciado pela violência, marca homofóbica vil, presente no cotidiano das classes dominantes e tradicionais, contrárias às excentricidades culturais e sociais das comunidades LGBTQIA+.

A sociedade brasileira também é uma reprodutora dessas ideologias de identidades centrais. A colaboradora Alice apresentou a compreensão dessa realidade desde sua infância, que de forma enfusca, foi vivenciada por lutas pela visibilidade identitária. Como mulher negra, pobre e lésbica, a colaboradora experimentou os desafios da vida na periferia pernambucana, que foi sem sombra de dúvidas, testemunha e alvo dos tradicionalismos heteronormativos, que não modificaram as suas condições de vida pregressa, mais que tentaram moldar e doutrinar suas condutas e seus comportamentos.

Diante e submissos aos modelos heteronormativos e dos preceitos judaicos- cristão, os colaboradores Cássio e Fernando, vivenciaram nos seus percursos pretéritos, as administrações impostas pela igreja e pela escola, no tocante a Sexualidade (Louro, 1997). Essas instituições, foram acomodados nas cotidianidades desses sujeitos, por canalização da sociedade heteronormativa, que por sua vez, fiscalizavam segundo Louro (1997), as “atividades legais” exercidas por esses colaboradores, nesses espaços sociais, tendo a mesma confraria, os papéis de vigiar e punir, ante a aversão aos preceitos tradicionais da sociedade brasileira. Os desejos sexuais subversivos, sempre foram parâmetros, utilizados pelos aparelhos ideológicos de Estado, para doutrinar e moralizar o comportamento da população, principalmente, daqueles que economicamente, apresentavam melhores condições sociais e que poderiam servir como inspiração e modelo para as classes subalternas. Essa é a forma ao qual está organizada a sociedade no Brasil, impondo às classes menos favorecidas as inspirações por experiências vivenciadas pela classe média, e por uma elite “contida” em preceitos morais da “legalidade social”.

#### 4.1.2 Bloco II: Dados escolares e profissionais

Com a finalização da aplicabilidade do primeiro bloco das questões, introduzimos o segundo bloco dos questionários semiestruturados, que ocorreram entre os meses de agosto a outubro de 2018, que tinha por tema: os dados históricos escolares profissionais. Nesta oportunidade, apresentamos as seguintes indagações:

- formação acadêmica e exercício docente;
- formação complementar;
- tempo do exercício docente;
- visões sobre o tipo de formação acadêmica;
- descrição sobre a história da rotina escolar enquanto aluno da Educação Básica;
- descrição sobre o modelo de educação vivenciada enquanto estudante;
- homossexualismo e as memórias sobre as rotinas escolares na Educação Básica.;
- discriminação e homofobia ante as orientações sexuais na vida discente.

Possuindo os pareceres do primeiro questionário semiestruturado, e seguindo a mesma organização prevista pelo modelo metodológico, apresentaremos os registros discursivos, instigados pelo segundo bloco de questionamentos, expondo as seguintes informações dos professores colaboradores, acerca da formação acadêmica e exercício docente, estando a seguir apresentados/as:

**Jonatas/ ago. de 2018**

Possui licenciatura e bacharelado em Geografia, pela UFPB- Universidade Federal da Paraíba (2008), especialização em Coordenação e Supervisão Escolar, pelo UNIPÊ- Centro Universitário de João Pessoa (2009) e Mestrado em Educação, pela UPE- Universidade de Pernambuco (2013) e tem sete anos de experiência no ensino de Geografia, em escola pública estadual de Educação Básica, no Bairro de Mandacarú, município de João Pessoa;

**Cássio/ ago. de 2018**

Possui licenciatura em Geografia, pela UEPB- Universidade Estadual da Paraíba (2013), especialização em Geografia Ambiental pela FIP- Faculdade Intregrada de Patos (2016), e especialização em Supervisão e Corrdenação pedagógica pelo CINTEP- Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa e tem três anos de experiência no ensino de Geografia, em escola pública estadual de Educação Básica de ensino integral, no Bairro do Valentina, município de João Pessoa;

- Alice/ set. de 2018** Possui licenciatura em Pedagogia e Geografia pela UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008 e 2010 respectivamente), atualmente está cursando especialização em Psicopedagogia pelo CINTEP- Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, e tem doze anos de experiência no ensino de Geografia, em escola pública estadual de Educação Básica, no Bairro das Indústrias, município de João Pessoa;
- Fernando/ set. de 2018** Possui licenciatura e bacharelado em Geografia, pela UFPB- Universidade Federal da Paraíba (1997), especialização em Geografia Ambiental, pelo UNIPÊ- Centro Universitário de João Pessoa (1999) e mestrado em Engenharia Ambiental pela UFPB- Universidade Federal da Paraíba (2008) e tem dezoito anos de experiência no ensino de Geografia, em escola pública estadual de Educação Básica, no Bairro do Centro, município de João Pessoa;
- Barreto/ out. de 2018** Possui licenciatura em Geografia pela UFPB- Universidade Feral da Paraíba (2012), especialização em Gestão Escolar pelo CINTEP- Centro Integrado de Tecnologia e pesquisa (2014) e Supervisão Escolar CINTEP- Centro Integrado de Tecnologia e pesquisa (2015), tem 10 anos de experiência no ensino de Geografia, em escola pública estadual de Educação Básica, no Bairro da Ilha do Bispo, município de João Pessoa;
- Augusto/ set. de 2018** Possui licenciatura plena em Geografia, pela UEPB- Universidade Estadual da Paraíba (2016), especialização em neurociências pela UNISSAU- Universidade Maurício de Nassau (2017), especialização em Supervisão Escolar pelo CINTEP- Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (2017), tem dois anos de experiência no ensino de Geografia, em escola pública estadual de Educação Básica de ensino integral, no Bairro Jardim Cidade Universitária, município de João Pessoa.

A partir desses dados, e pautados no quarto quesito do questionário semiestruturado, aplicados entre os meses de agosto a outubro de 2018, que trata sobre: “visões sobre o tipo de formação acadêmica” apresentaremos os registros, de todos/as os/as professores/as colaboradores/as, expondo um perfil sobre as identidades docentes, enfatizando na centralidade das respostas, que serão exibidas a seguir. Acerca das visões sobre o tipo de formação acadêmica o professor colaborador Jonatas relata:

Ser professor de Geografia sempre foi um desejo desde a infância, sempre tive uma grande afinidade com esta área do conhecimento, tive uma boa

formação escolar e acadêmica, lembro-me da disciplina que me chamou bastante atenção, a Geografia Urbana, sempre foi uma área marcante, porém a Educação Geográfica era o meu foco. Lembro-me também, de uma disciplina que cursei em minha licenciatura, Psicologia da Educação e das contribuições que o professor compartilhou na época, principalmente dos movimentos culturais e sexuais, com foco no movimento gay, que ocorreram ao longo da década de 1980, ao qual o professor teve a oportunidade de conviver, achei de grande valia essa troca de saberes e experiências, nunca imaginei que isso ocorreu em certos ambientes de ensino, deixei esta história guardada em minha memória. Concluí meu curso em 2008, fiz especialização na área de Educação, como também o meu mestrado, e desde 2011 atuo como professor da rede estadual de ensino. Sinto-me orgulhoso por minhas conquistas. (JONATAS, agosto de 2018, informação descritiva).

Através da contribuição do professor colaborador Jonatas, percebemos em sua descrição, um ponto bastante peculiar e presente no corpo desta pesquisa dissertativa, “o movimento gay como espaço educativo”. Para o colaborador, essa intervenção oral pedagógica, realizada pelo antigo professor, causou-lhe um grande impacto. Como visto nesta dissertação, o movimento gay, fundamentado em Ferrari (2003), colaborou para a renovação do discurso sobre Sexualidade nos ambientes de ensino. A década de 1980, o Brasil foi marcado pela luta da visibilidade das identidades sexuais, e este confronto ganhou espaço na educação. Essa intervenção educacional sobre Sexualidade, não ocorria, segundo Ferrari (2013), com o intuito de uma “escolarização sexual”, mas pelo processo de uma educação ampla, com o objetivo de formar nos estudantes, sujeitos tolerantes, capazes de construir ambientes sociais menos preconceituosos, principalmente devido à proliferação da AIDS no Brasil, pregado pelos aparelhos ideológicos do Estado brasileiro, como o “câncer gay”.

Por isso, salientamos que este período da história educacional brasileira, deve ser novamente replicado nos ambientes de ensino da atualidade, na busca, ainda presente, pela visibilidade gay e suas manifestações nos espaços escolares, universitários e afins.

Com a finalização da colaboração do professor Jonatas, acerca desse ponto do segundo bloco dos questionários semiestruturados, nos debruçaremos no relato do professor Cássio, que descreveu:

A Geografia aconteceu por acaso em minha vida, porém acabei me apaixonando pelo curso. Ao longo do curso, me identifiquei com os Estágios Supervisionados, e através deles decidi pela docência. Nestes estágios, tive a oportunidade de conviver com alunos gays, e isso me fez lembrar a minha história enquanto estudante, diferentemente do passado, hoje percebo uma maior “liberdade” de expressão gay nas escolas que estagiei, e isso foi muito importante para fortalecer minha identidade sexual enquanto professor de Geografia. Através da Geografia posso fortalecer o

discurso sobre Sexualidade e isso já tem sido feito em algumas ocasiões na atual escola que leciono, através de trabalhos de intervenção pedagógica. Sou formado desde 2013, tenho especialização em Geografia Ambiental e possuo três anos de sala de aula em uma escola de tempo integral. (CÁSSIO, setembro de 2018, informação descritiva).

O colaborador Cássio, apresentou nesse tópico do questionário, outro ponto presente nos aportes teóricos desta pesquisa dissertativa, “o conceito e o discurso da identidade no ensino de Geografia”. Todas as características presentes nos sujeitos somatizam identidades. Esta observação foi anteriormente relatada pelo professor Cássio, que ao longo de sua formação docente, e em específico nos Estágios Supervisionados, teve a oportunidade de conviver com alunos gays, e suas “liberdades” ante ao espaço escolar, verificando que as identidades sexuais nos ambientes escolares são mais “toleradas” atualmente do que na trajetória pregressa do professor enquanto estudante. Callai (2009) descreve que as identidades, são frutos de ações concretas e flácidas, estão interligadas nas relações entre o sujeito e sociedade, e mesmo diversificadas, instituem o arcabouço da constituição dos espaços, pois segundo a mesma, “o conjunto de características que formam a feição de um determinado espaço constitui a identidade [...]” (CALLAI, 2009, p. 119).

Essa descrição prevista pela autora, já estava presente na historicidade do professor Cássio, que relatou no bloco anterior, as vivências que o mesmo experimentou na igreja que frequentou durante a juventude, como também acreditamos que, essas mesmas experiências foram vivenciadas nas escolas que estudou. A perseguição, a vigilância e a punição, eram suportes da sociedade heteronormativa para velar as características identitárias dos sujeitos, no passado e no presente. Porém, atualmente, exercendo a docência, o professor colaborador Cássio, inclui timidamente no seu cotidiano docente, os discursos sobre Sexualidade e identidade na escola ao qual leciona, tentando incluir o seu local de trabalho como um possível ambiente de interação de discursos culturais e sexuais, entre professor e alunos, utilizando possivelmente, a sua história de vida como gatilhos para a aplicação destes elóquios na educação formal e no ensino de Geografia.

Dando continuidade, ao processo investigativo, exporemos o relato da professora colaboradora Alice, que diferentemente dos colaboradores citados anteriormente, vivenciou uma experiência acadêmica conturbada, marcada por problemas financeiros e sociais, que dificultaram a finalização de sua formação enquanto professora de Geografia e Pedagogia. A seguir apresentaremos o relato da professora Alice, que alegou:

Tenho formação em Pedagogia e Geografia pela UVA (Universidade

Estadual Vale do Acaraú), em uma unidade em aqui em João Pessoa, não me envergonho de minha formação, mesmo sendo muito restrita, devido às aulas ocorrerem aos fins de semana. Aprendi muito e estou satisfeita com os resultados alcançados, pretendo em breve tentar o mestrado para melhorar minhas condições profissionais. Porém ainda nas graduações, mesmo satisfeita com minha formação, sofri alguns problemas pessoais na trajetória desses cursos. Em primeiro lugar tive que trabalhar como empregada doméstica e professora de reforço escolar, para garantir o pagamento de minhas graduações. Lembro-me das várias humilhações que sofri nas casas que passei exercendo esses ofícios. Nunca escondi minha identidade, e este fato era notado pelos antigos patrões, que acredito, não gostavam nem um pouco. Em uma das aulas de reforço escolar, lembro-me nitidamente, quando cheguei à residência de um aluno, ter ouvido a seguinte frase, acredito, que pela irmã mais velha do mesmo: “*Põe uma roupa, tua professora sapatona chegou!*”. Como não tive certeza sobre quem proferiu a frase, pois a casa era muito frequentada, fiquei calada, respirei, e pensei nas mensalidades das faculdades, que ainda tinha a pagar. Fiquei tão furiosa, rapidamente cumpri com minhas obrigações de orientação pedagógica e fui embora. Já sofri bastante devido a minha orientação sexual e raça, mas sou forte, cresci em ambientes de resistência, e aquele fatídico episódio tornou-me uma mulher mais forte. (ALICE, agosto de 2018, informação descritiva).

As situações advesas vivenciadas pela professora Alice, acerca do autorreconhecimento sexual, indagou nesta pesquisa dissertativa, à inúmeras menções que tratavam sobre a identidade, e neste caso, como fonte dos aportes teóricos: “a identidade *queer* como elemento espacial”. Dessa forma, podemos delinear um contexto acerca das experiências de vida e profissionais experimentadas pela colaboradora, ante a identidade no espaço sociocultural.

De acordo com a fonte teórica anteriormente supracitada, podemos compreender a professora Alice, como uma representação do ser que se difere das práticas sexuais tradicionais e impostas pela sociedade conservadora. Essa representação é uma “categoria” cultural/sexual presente nos sujeitos pós- modernos. Com seu papel de resistência, ante a aversão aos discursos da sociedade heteronormativa, a colaboradora, apresenta-se como uma personificação da identidade *queer*(Silva, 2017) como símbolo de reconhecimento, perante a sociedade.

Como já descrito nos aportes teóricos, a identidade *queer*, além de ser entendida como um reconhecimento sobre a orientação sexual dos sujeitos, também é compreendida como uma postura política, com intervenção social que converge contra os preceitos da heteronormatividade e contra as condutas de negação desta classe ante a subcultura gay, que se apresenta como uma alternativa representativa da sociedade e do espaço geográfico.

A trajetória de vida da colaboradora Alice aponta para um objetivo central da

identidade *queer*, que é a disseminação do discurso sobre a existência das Sexualidades, das identidades múltiplas, da existência social das classes homoeróticas, ante a cultura sexual hegemônica (Lima Júnior, 2009).

Atrelando os relatos dos colaboradores Jonatas e Alice, remetemos ao trecho literário sobre a identidade, descrito por Duarte & César (2014), na obra: “*Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos*”, relatando que Foucault, durante a primeira metade da década de 1980, percebe as diversas manifestações políticas e culturais provenientes do movimento gay e das políticas de identidade, e diante disto, os autores constataam que Foucault, propõe uma ideia política e ideológica para esse agrupamento cultural/sexual, descritos por Foucault, como sujeitos políticos pós-identitários, expondo a sexualidade do corpo, como uma propagação dos discursos políticos nas estruturas sociais dominantes. Então diante das contribuições destes colaboradores/as, compreendemos a identidade, como, segundo uma descrição de Hall (2002), como: [...] a identidade é realmente algo formado, ao longo da vida [...] assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2002, p. 38-39).

Dando continuidade, com as contribuições dos colaboradores/as acerca desse ponto do questionário semiestruturado, apresentamos o relato do professor colaborador Fernando, que dispôs:

Faz muitos anos que me formei. Lembro com bastante saudade das disciplinas que tive a oportunidade de estudar na UFPB (Universidade Federal da Paraíba), minha primeira paixão foi a Geografia da Paraíba, lecionada pela querida professora, Emília Moreira. Hoje possuo pouco contato com a Geografia devido ao meu mestrado em Engenharia Ambiental. Mas lembro das dificuldades que enfrentei na época, ser homossexual em uma IES não é uma experiência aprazível. Escondi-me, durante todo o curso, em grupos heterossexuais. Na época o preconceito sexual era latente, e devido a minha formação escolar regida pela igreja, continuei a propagar o meu silêncio. Para os meus pares, eu era heterossexual e muito religioso, minha identidade sexual foi reprimida na escola e na universidade, mas com meu amadurecimento pessoal, e oportunidades de vivências anteriormente perseguidas, posso atualmente conviver com minha identidade, sem causar tanto espanto nos locais e espaços que frequento e trabalho, mesmo não a discutindo com frequência, prefiro manter-me no meu lugar e cumprir as minhas obrigações diárias. (FERNANDO, outubro de 2018, informação descritiva).

Nesta dissertação, no tema: “corpo, escola e identidade docente”, descrevemos as metodologias utilizadas por Foucault (1997), em sua obra clássica: “Vigiar e punir: o nascimento da prisão”, que descreve as estruturas e as composições sociais, tentando-o

conhecê-los e escolarizá-los. Nesta obra, Foucault, aponta para as “vozes do corpo”, demonstrando, 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 professor Fernando, um exemplo dessa denominação de silenciamento do corpo descrito por Foucault. No decorrer de sua trajetória na Educação Básica, o colaborador, passou frequentemente, e contrário aos seus desejos e comportamentos, a absorver a cultura sexual heteronormativa, negligenciando a sua sexualidade, devido às representações espaciais ao qual o mesmo estava inserido. Pensar o espaço geográfico sem as contribuições dos corpos sociais e culturais é refleti-lo em sua forma natural, sem manifestações dessemelhantes e sem as exposições de desejos e comportamentos contraditórios.

Foi desta forma, que se organizou a história de vida e a vivência do professor Fernando, cercado por “estruturas” que o vigiavam e o arreceavam, de possíveis punições que poderia padecer. Diferentemente dos demais colaboradores/as, o professor Fernando, demonstra certa inquietação diante desse tópico, e isso se comparado à luta pela visibilidade sexual, apresenta “certa” fragilidade na vivência cotidiana desse colaborador. A identidade sexual e docente constrói-se com bases nas significações sociais do exercício educacional e profissional (Britzman, 1996). Essas significações estão presentes no corpo docente, percebendo, a história de vida presente nela, como também seus valores, comportamentos, condutas e características que os singularizam dos demais professores/as, não atrelando discriminatoriamente o relato, como uma dissemelhança a subcultura gay, mas como uma prática que possivelmente acomete a muitas identidades homoeróticas.

A seguir, apresentaremos os relatos da colaboradora Barreto, que de forma singular apresenta esse ponto do questionário semiestruturado, segundo a colaboradora:

Amo a Geografia, formei-me em 2012, pela Universidade Federal da Paraíba, tenho más lembranças do curso, não gostei de minha formação, ficou muito a desejar, os professores não mostravam interesse no ensino, era isso que eu percebia. Fui aluna noturna e enfrentei outras muitas dificuldades, uma delas foi a respeito da minha sexualidade, ou seja, da minha identidade sexual. Tive poucos amigos, e eles eram homens homossexuais, era a única lésbica do grupo. As garotas da turma não se sentiam bem perto de mim, percebia isso com clareza, nas aulas de campo, todas evitavam se aproximar. A grade curricular de Geografia do curso, também não apresentou ao longo de minha formação, nenhum debate ou discussão sobre Sexualidade, senti falta de ter ouvido isso, pois acho esse fenômeno social importante para o raciocínio geográfico e o entendimento das categorias geográficas. Por isso que reintero que não tive, não só por causa deste ponto, uma boa formação superior, o curso era desorganizado,

os grupos de pesquisa eram abertos para alguns e fechado para os demais, partipar de uma bolsa qualquer? Jamais! Nunca éramos avisados. Aprendi Geografia no chão da escola, ensinando, tentando interferir as minhas ideologias de forma sadia no cotidiano dos meus alunos. Próximo ano (2019) farei uma seleção para gestora de escola integral, tenho esta especialização, irei ampliar meus horizontes como também meus espaços de interferência. (BARRETO, outubro de 2018, informação descritiva).

Segundo os relatos da professora Barreto, o discurso sobre Sexualidade, não foi citada em seu processo de formação. Segundo os aportes teóricos presentes nesta dissertação, que trata sobre: “o conceito e o discuso de identidade (s) no ensino de Geografia”, o ensinante não se apropria de sua identidade tão somente através de sua formação acadêmica. As prátiacas 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 suas *práxis*, as condutas, as aspirações, as aproximações, os distanciamentos, as dúvidas, as incertezas expressas pelo espaço tempo e pela formação docente, sendo estes os responsáveis para a construção de uma identidade pautada em “significações sociais” (Pinheiro, 2012).

Porém segundo a colaboradora, essas interações para uma construção de significações sociais, não ocorreram ao longo de sua história. Porém, todas as dificuldades encontradas pela mesma, deram suportes velados, para uma ansiedade de uma discussão sobre Sexualidade nos ambientes de ensino. Mesmo com a ineficácia apresentada pela professora no curso de Geografia da UFPB (que nesta pesquisa, apresenta-se como caso isolado), sobre esse déficit formativo, a mesma, contrariamente à vivência universitária, aplicou ao seu ambiente de trabalho, significações sociais, importantes para a construção do conhecimento entre professor-aluno e vice-versa. Atrélendo o discurso sobre significações sociais da formação e da profissão docente. Sobre a identidade profissional, Pinheiro (2012), acrescenta: A identidade profissional constrói-se com base na significação social [...] na revisão dos seus significados [...] nos valores individuais, na história de vida e nas relações com outros aspectos (PINHEIRO, 2012, p. 90).

Porém, como já descrito pela professora Barreto, esta construção identitária de significações sociais, não ocorreu em seu período de formação, porém, devemos atentar que as negligências ou ausências também são importantes respostas, pois os silenciamentos, dificuldades e fragilidades, também são estopins para uma construção de significações sociais e identitárias. As necessidades de informações proporcionam a busca por respostas e solucionamentos, que no caso da professora colaboradora, oportunizou de forma indireta, a construção de seu discurso e de sua contribuição, para a consolidação desse processo

discussivo nos ambientes de ensino ao qual leciona.

Para finalizarmos esta etapa do questionário semiestruturado, relataremos as contribuições do professor colaborador Augusto, que descreveu:

Formei-me há poucos anos na Universidade Estadual da Paraíba. Fui residente das famosas repúblicas e de lá surgiram outros interesses, mas acredito que fiz um bom curso, pois acredito que sou um bom professor. Ensino há pouco tempo também, mas creio que dou conta. Enquanto universitário, experimentei a oportunidade de morar fora da cidade. Em Guarabira, município que me formei, vivenciei várias experiências, nunca antes experimentada. A Sexualidade, não foi pauta presente na grade curricular do curso, mas tive a chance, juntamente com meus pares, colegas de turma e de república, a discutir sobre o assunto. As práticas homoeróticas também foram presentes naquelas cotidianidades e essas ações fortaleceram minha identidade junto ao discurso sexual. Sou grato aos “deuses” pelas experiências que absorvi e hoje levo comigo, enquanto professor de Geografia, em minhas aulas e em minhas práticas diárias, em minhas intervenções pedagógicas e sociais. As unidades escolares nunca estiveram adeptas a essa efervecência social, mas faço, respeitando a legislação nacional a minha parte. Sou e serei sempre, um professor aberto a novas discussões socioculturais. (AUGUSTO, setembro de 2018, informação descritiva).

Semelhante às experiências da colaboradora Barreto, no que tange a ausência dos discursos sexuais na formação acadêmica, o professor Augusto, também aponta para a mesma problemática. Porém o mesmo obteve espaço para as “liberdades sexuais”, no “discurso e no prazer”, como descrito em seu período de formação. As vivências do professor Augusto, atentam para a uma “reformulação” dos currículos geográficos acadêmicos na Paraíba (já que todos os sujeitos colaboradores realizaram suas formações acadêmicas nesta unidade federativa), que ausentes do ambiente universitário, geram, neste caso específico, a busca por políticas de discursos sexuais alternativos, presentes em rodas de conversas, leituras compartilhadas e exposições orais.

Como prescrito nesta dissertação, a construção de uma identidade sexual, pautados na cidadania, já deveria ser uma realidade bastante comum na Educação Básica brasileira. Segundo Damiani (1999), essas práticas de ensino deveriam ter sido aplicadas, juntamente com a implantação da LDBEN, propondo para a Educação Básica (especialmente para a Educação Superior), metodologias para a prática desse discurso, fortalecendo a cidadania, como também reestruturando o saber e o pensar nos cursos de formação superior em Geografia.

A aplicabilidade desses discursos seria essencial, pois a Educação Geográfica já faz parte das ações inconscientes de docentes e discentes, a todo o tempo, constrói-se saberes

geográficos, o discurso sobre Sexualidade deveria, como já exposto, estar incluso neste processo formativo e de ensino.

As formações acadêmicas no Brasil ocorrem, segundo Louro (1997), acometidas de possíveis eventualidades, não possuindo no Brasil uma “padronização” efetiva do ensino, e esses fatores ocorrem tanto na academia quanto nas escolas. Os profissionais da educação são seres múltiplos e dissemelhantes, formaram e formam estudantes em múltiplos e variados ambientes de ensino. No sentido das formações, enquanto professores de Geografia, analisamos um pequeno apreço por parte de alguns sujeitos em relação às suas formações acadêmicas, acerca do discurso sobre a Sexualidade.

Em alguns casos, as realidades perturbadoras das escolas, também se repetiram nas academias. Observando tais situações, pude perceber a minha trajetória enquanto aluno de Geografia (bacharelado e licenciatura) da UFPB, entre os anos de 2007 e 2011, no turno noturno, período ao qual, não percebia por parte de alguns professores do curso, interesses na realização das aulas, voltadas para boas práticas didático-pedagógicas inclusivas, que estimulassem o processo ensino-aprendizagem. Neste aspecto, concordo parcialmente com a professora colaboradora Barreto, que com a finalização de minha formação acadêmica inicial, tive a necessidade de complementá-la com cursos de especialização, *latos sensus*, nas áreas da Psicopedagogia Institucional e Clínica, fortalecendo, assim, a minha formação superior em Geografia.

Acreditamos que as necessidades de uma formação complementar, também se refletiram nas vivências e historicidades de alguns colaboradores desta pesquisa dissertativa, que adicionaram a suas formações acadêmicas iniciais, outros níveis de formações e especializações, na necessidade de obter subsídios para o exercício da docência.

#### 4.1.3 Bloco III: sujeito e sexualidade

Neste bloco de questionários semiestruturados abertos, apresentamos aos sujeitos colaboradores, condicionados/as entre os meses de março e abril de 2019, a exposição de possíveis questionamentos que levassem em consideração as seguintes indagações *anamnéticas*, tais como:

- condições de saúde na infância/adolescência;
- a visão ou ação da homossexualidade na interação doméstica e social;
- homofobia e discriminação na rotina escolar.

As indagações expressas poderiam apresentar um perfil primário, sobre a

construção da identidade homossexual dos professores/as colaboradores/as levando em consideração traços pregressos da construção identitária sexual e os seus desdobramentos durante as fases de vida vindouras.

Expondo os pareceres do segundo bloco do questionário semiestruturado, apresentaremos os perfis do terceiro bloco desta investigação dissertativa, que tratará sobre as indagações *anamnéticas*, (apresentadas anteriormente) exibindo os seguintes *feedbacks*:

Jonatas/ março de 2019

Tive uma infância vista pela sociedade como sadia. Mesmo morando no interior da Paraíba, fui criado em uma família de classe média baixa. Meus pais eram agricultores e vendiam suas colheitas para uma cooperativa agrícola da nossa cidade e isso garantia uma boa estabilidade financeira. Nada me faltava, acesso a uma boa alimentação e condições de vida, eram as prioridades do trabalho dos meus pais, tanto para a minha criação, quanto para a criação dos meus irmãos. Em Princesa Isabel, frequentei os melhores espaços sociais, tive acesso à cultura, ao ensino formal em rede privada. Por volta dos dez anos de idade, percebi que não era como os outros garotos. Sentia-me diferente dos meus pares, e aos poucos fui descobrindo a homossexualidade, como sentimento de pertencimento, a partir daí compreendi o meu “eu” interior, e fui abatido por várias preocupações em relação a minha orientação sexual, não possuía na época com quem conversar e compartilhar meus sentimentos;

Cássio/ março de 2019

Nasci em Guaribira, e cresci em um sítio da zona rural. Tive a melhor infância que qualquer criança gostaria de ter experimentado. Estudei na cidade, iniciando a minha escolarização formal aos sete anos de idade, porém já letrado, graças à ajuda de uma tia/madrinha, que era professora do município. Descobri minha orientação sexual muito cedo, por volta dos nove anos de idade, lembro-me de um amigo mais velho, em uma das brincadeiras ele me beijou, senti algo estranho, diferente e também especial, porém nunca contamos aquele episódio para a família ou amigos, ocorrendo à situação outras vezes. Somente na adolescência, pude aos poucos, compreender o que acontecia comigo, neste período experimentei o “amor” gay, e foi a partir deste momento que me assumi, para alguns amigos e familiares. Meus pais só souberam de minha história quando ingressei na universidade, aos poucos fui me abrindo para eles, e com certa dificuldade, devido à religião, sou tolerado;

Alice/ março de 2019

Sou pernambucana, joboatonense, cresci em uma família muito humilde. Sou filha de pais separados, cada um, com uma história de vida desestruturada, minha mãe casou muito cedo, aos dezesseis anos, meu pai com dezoito anos. Minha mãe conta que o início de sua relação foi muito conturbada, a violência doméstica acontecia e sabendo desvencilhar da situação, eles se separaram. Aos doze anos, fui abusada por um vizinho, e desde então tenho aversão a homens, nojo é o que sinto! Não pelo sexo masculino, mas pela relação sexual com homens, fiquei silenciada por um longo período, até conhecer um amigo. Ele foi o responsável por minha libertação moral e sexual, através dele pude-me autorreconhecer como mulher negra, pobre, lésbica e que não deveria se contentar com aquela situação. Meu amigo não tinha estudo, porém me estimulava a estudar e a vencer na vida em meio à grande Jaboatão dos Guararapes, onde residíamos. Fiz todo o Ensino Fundamental e Médio sem reprovar, era uma aluna aplicada e dedicada, e nas vésperas da aplicação do vestibular, meu amigo foi assassinado. Traumatizada, perdi a prova. Só quando mudei para João Pessoa, alguns anos depois, ingressei nas faculdades de Pedagogia e Geografia em uma universidade privada. Ao meu amigo, dedico a minha vida, história, conquistas e valores, dele recebi todo o incentivo, algo que ninguém proporcionou;

Fernando/ março de 2019

Sou pessoense, criado no bairro do Tambiá e tive uma excelente infância. Cresci em um ambiente católico, gostava da cultura católica, estudei em escola católica, regida por irmãs carmelitas alemãs. Mesmo sendo muito viajado, me apaixonei inesperadamente por um amigo. Na realidade, devido à rigidez religiosa de minha família, nunca tinha parado para pensar sobre minha orientação sexual, nesta época tinha treze anos, cursava a 7ª série, por infelicidade, no mesmo ano o garoto foi transferido de escola, senti alívio, mas também uma saudade sufocante. Essa paixão me deixou muito preocupado. Lembro que tentei me confessar com o padre, mas no fim, não tive coragem, voltei para casa temendo o que poderia acontecer. Anos depois, o tal antigo amigo voltou para a escola, porém, já cursávamos o 1º ano do Ensino Médio, desta vez, me aproximei dele, e ele entendeu o que aquilo representava, foi neste momento que entendi sobre minha orientação sexual. Em outra ocasião ele também relatou sobre seu sentimento do passado, fiquei pasmo, mas fingi, para não demonstrar nervosismo. Iniciamos um tímido e escondido namoro, levamos essa história até o fim do Ensino Médio.

Barreto/ abril de 2019

Nasci em Bayeux, tive uma infância simples, era pobre, mas nada me faltava, a família era composta pelo meu pai, mãe e irmão. Lembro com felicidade da minha infância, brinquei na rua, andava com os pés no chão, tomava banho de chuva, fui muito sapeca. Estudei meu Ensino Fundamental em escolas municipais próximo da minha residência. No Ensino Médio, aos quinze anos, ingressei em um time escolar de handebol, na Escola Estadual Irineu Pinto, na mesma cidade, onde também passei a estudar. Nos primeiros meses daquele ano, conheci através da equipe desportiva, uma garota, a princípio sentia uma grande afeição por ela, uma amizade. Porém meu comportamento mudou, quando percebia que ela era paquerada pelos rapazes, ficava furiosa, mas aos poucos fui entendendo que era amor. Na adolescência nomorei com vários rapazes, mas depois que a conheci tudo foi diferente, minha vida se transformou. Porém existia um problema, ela era protestante. Como não tinha tido experiências com outras garotas, preferi me distanciar, no ano seguinte ela faleceu em um acidente motociclístico, para mim foi o fim! Porém inesperadamente fui consolada por uma amiga de meu irmão, e aos poucos me apaixonei por ela. Quando decidi desistir, ela se declarou para mim, mantivemos um relacionamento afetivo e sexual por dois anos, foram através dessas experiências que descobri que era lésbica;

Augusto/ março de 2019

Sou pessoense, criado no bairro de Jaguaribe, próximo ao Centro Administrativo Estadual, bairro seguro e pacato. Fui criado com muito zelo, era asmático, e essa doença raramente me deixava sadio, brinquei muito entre amigos de rua e primos. Aos doze anos viajei para a casa de uma tia, no município de Guarabira e depois disso, passei a frequentar por toda a adolescência esta mesma cidade. Em uma das viagens que realizava, muitas vezes sozinho, me apaixonei, aos dezesseis anos por um estudante de Geografia da UEPB, acho que isso foi um estímulo para a escolha do curso. Ele estava no 1ª período, e viajava todos os dias para assistir aulas no campus de Guarabira. Fiz amizade com ele, e passei a frequentar ainda mais a cidade, só para ter a oportunidade de vê-lo. Já cursava o último ano do Ensino Médio, e fiz o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para Geografia, sendo aprovado para a mesma instituição. Diferente dele cansei das viagens diárias para o campus, ficava exausto, iniciamos o namoro e passamos a morar na república masculina estudantil, mantivemos à relação durante toda a graduação e depois por questões pessoais, nos separamos.

Os discursos anteriormente supracitados coincidem com as pesquisas de Butler (2017), quanto à concepção da identidade e das necessidades das práticas sexuais desejadas pelos corpos. Porém, as materializações dos preceitos heteronormativos estavam também presentes nos discursos familiares, (Lobo, 2016) e se organizavam através da educação (formal e informal) na perspectiva tradicionalista dos papéis dos homens e das mulheres na sociedade.

Algo bastante importante, em ser observado e analisado nessas contribuições discursivas, são os tempos/períodos de dúvida ou do reconhecimento das orientações sexuais dos professores/as colaboradores/as, descobertos entre, o final da infância e início da adolescência. Essas realidades são comuns nas histórias de vida de crianças e adolescentes LGBTQIA+.

O autorreconhecimento sexual ainda é transmitido de forma tradicional nos ambientes de socialização, e com percepções voltadas para a vida adulta, apresentando através desse conservadorismo, os papéis de masculinidade e feminilidade, ou seja, as “instruções legais ao sexo” alicerçados pela heteronormatividade.

Como visto em alguns discursos, a sexualidade dos corpos dos professores/as colaboradores/as foram “entendidas” em suas respectivas fases de escolarização, ou seja, a escola apresentou-se como um ambiente importante para o amadurecimento sexual nas esperas corporais e mentais, mesmo sendo a escola um aparelho social formador conservador, avesso às condutas homoeróticas, o mesmo local de socialização, impulsiona consciente e inconscientemente o amadurecimento sexual dos corpos sexuais, sejam eles tradicionais ou dessemelhantes.

Não podemos ignorar o papel da escola, nesta concepção sobre o “conhecimento acerca da Sexualidade”. Segundo Green & Pollito (2006), as instituições de ensino detêm os poderes estratégicos acerca das submissões sexuais, mas não são capazes de controlá-las. Elas possuem o dever de administrá-las, mas diferentemente das evoluções individuais sexuais, cada sujeito se voltará para uma orientação sexual, seja ela heterossexual, homossexual, entre outras.

As verdades e inverdades transmitidas pela escola disciplinam aparentemente, os comportamentos dos sujeitos, porém são nestes mesmos ambientes sociais, que as manifestações sexuais e identitárias ocorrem, como também a interação e a integração das feições excêntricas dos corpos. Segundo Silva (2017), a identidade sexual possui uma representação social, uma hierarquia, que está em constante confronto com as tradicionalidades das classes dominantes, e que busca acessos a direitos privilegiados da

sociedade e dos espaços ideológicos sociais.

A escola, como instrumento normatizador da conduta cultural dominante, qualificará algumas e determinadas hierarquias identitárias, mas ao mesmo tempo, desqualificará outras identidades transitórias, abatendo de forma significativa, o autorrehecimento das identidades sexuais.

Segundo as teorias pós-estruturalistas (Silva, 2017), a identidade não é absolutamente definida e não se encerra em si mesmo. A identidade é mantida pela mutualidade das interações identitárias, mas não são dependentes uma das outras, modificam-se em busca de significados, de respostas e impulsionamentos que corroborem para a consolidação das manifestações sociais, ou sexuais que se desejam alcançar.

Diante desses pressupostos, os sujeitos pós-modernos e as identidades dessemelhantes presentes nos professores/as colaboradores/as, estão, ao longo de suas trajetórias de vida, homogeneamente “invisíveis” diante da proporcionalidade cultural e social do heteronormativismo. Inclusão e exclusão, abusos e agravos sempre estarão marcados em suas vivências, como também nos percursos de muitos homens e mulheres homossexuais, contidos em diversas esferas normativas e sociais.

Portanto, os questionários semiestruturados foram de suma importância para as análises iniciais sobre os sujeitos abordados nesta pesquisa dissertativa. Através das diversas questões levantadas, pudemos nos debruçar nas primeiras narrativas desses sujeitos “disselhantes, subalternos e excêntricos”. Mesmo com algumas histórias que chocam o leitor, observamos a necessidade de descrição da vida pregressa desses profissionais nos questionários semiestruturados.

A partir deste ponto, e ampliando o leque de informações descritas pelos/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa, abordaremos o terceiro tema deste bloco, que trata sobre: “homofobia e discriminação na rotina escolar”. Com esta temática expuseremos os seguintes relatos, iniciando com as contribuições apresentados pelo professor colaborador Jonatas, que narra:

Sou sertanejo, e como sertanejo, vivi a cultura heteronormativa, ser gay no sertão é “sinônimo” de problema. Escutei na infância e adolescência, várias histórias sobre as violências contra homossexuais. Lembro-me de uma em específico, contado por papai, quando ele ainda era um jovem rapaz. Ele contou: “existia um pederasta em minha cidade natal, em Diamante, Paraíba. Ele vivia pelas ruas, principalmente à noite, acredito que vendendo o corpo. Em um desses passeios ele cumprimentou, com certo tom de malícia, um professor muito respeitado da cidade, sendo esbofetado até perder os sentidos”. Ciente dos riscos que corria, e sabendo da minha diferença diante dos outros garotos, não pude vacilar.

Sempre que era perseguido, buscava refúgio, nas árvores em volta da escola, ou até mesmo na cantina, junto às merendeiras. Quando era debatido tema sobre Sexualidade na escola, eram sempre voltados para os deveres de meninos e meninas, o que os meninos tinham que fazer e o que as meninas tinham que seguir. Educação Sexual na escola era totalmente biológico, voltado para a diferenciação entre homens e mulheres. Pelo medo de ser agratedido por alguém buscava o silêncio, ou não mencionava sobre o assunto, pois sempre me remetia à antiga história contada por papai, e as outras tantas histórias de violências que ocorriam na cidade contra os homossexuais. Não tinha com quem compartilhar minhas angústias e isso me causou vários danos emocionais. Viver o silêncio foi a única alternativa sobrou, nela escondia-me na busca pela integridade física e psicológica. (JONATAS, março de 2019, informação descritiva).

Como descrito no primeiro eixo dos aportes teóricos dessa pesquisa dissertativa, o modelo previsto pela heteronormatividade, como conduta sociocultural, era única e imutável, para a perpetuação da tradicionalidade da sociedade judaico-cristã, como também os delineamentos dos papéis de masculinidade e feminilidades. A difusão contra esses princípios eram perseguidos. O homossexualismo como subcultura social, não garantia a inviolabilidade e a segurança daqueles que o vivenciavam.

O professor colaborador Jonatas, experimentou o que provavelmente, muitas crianças e adolescentes passaram em seu início de escolarização no final da década de 1980. Nessa época o país passava por uma transição política-administrativa, saindo da Ditadura Militar e entrando no período democrático, porém, nem todas as visões e aspirações contidas na Constituição de 1988, oriundas por uma redemocratização foram absorvidas pela sociedade brasileira de imediato. A cultura ditatorial, ainda pairava na cotidianidade da sociedade, principalmente na Região Nordeste, onde o machismo, o sexismo, e a heteronormatividade compulsória eram levada como condutas centrais para uma vida de acordo com ditas “normalidades”, já expressas na história regional, desde sua “gênese enquanto espaço social”, através manipulação da cultura europeia.

A vivência do professor Jonatas, coincide, com as atuais discussões sobre o conservadorismo sexual da sociedade brasileira, descritas por Lobo (2016), como ideologias de gênero. Para a classe social conservadora, discutir a Sexualidade nas escolas, são ofícios que não às competem, estando voltados para as famílias, estas finalidades e princípios.

Ainda na atualidade, as normatizações escolares brasileiras, germe da construção de uma “democracia”, ainda engatinham a seus percursos. Mesmo o Brasil, apresentando um modelo constituinte inspirador a várias democracias, inverdades, e costumes arcaicos continuam a ser introduzido nos espaços escolares, impedindo e enclausurando os indivíduos

em seus respectivos espaços sociais e culturais, acerca da Sexualidade.

Dando continuidade, as apresentações dos relatos dos/as professores/as colaboradores/as, acerca deste tema do questionário semiestruturado, apresentamos a contribuição narrativa do professor colaborador Cássio, que descreve:

Acredito, que meus problemas sobre homofobia não se iniciou na escola, mas no seio familiar. Nasci com os trejeitos gays, e isso aconteceu para além das minhas vontades ou tentativas de controle corporal, estavam empreguinados em mim, e sem ela eu não existiria. Há muitos anos meu pai é presbítero da Igreja Assembléia de Deus em Guarabira, minha mãe também segue a mesma doutrina, resumindo, cresci em um ambiente altamente conservador. Na escola todos sabiam sobre minha condução religiosa imposta pelos meus pais, como também de minha inclinação homossexual. Devido aos famosos trejeitos, por muitos anos fui perseguido na escola, as mênções: “bixinha”, “baitola”, “queima rosca”, “mulherzinha”, “afeminado” eram presentes no meu cotidiano. Em algumas ocasiões, dependendo do tipo de “agressão” que sofria, procurava a gestão da escola, que por fim, nada fazia. Contar para os meus pais sobre o que passava na escola, não era uma alternativa, além de evangélicos, meus pais eram da rotina da roça, onde a Sexualidade não é mencionada ou discutida. Porém, na escola, lembro-me, quando cursei o primeiro ano do Ensino Médio, de duas professoras, uma de Artes e outra de Geografia, as “tias” Amália e Terezinha, que com muito esforço, implantaram um grupo de teatro na escola. Em uma ocasião elas se vestiram como homens, para protagonizarem, junto com outra bibliotecária da escola, trechos sobre a “A história social brasileira”, inspirada pela obra: “*Gabriela*” de Jorge Amado (numa adaptação para nossa faixa etária). Achei a performance maravilhosa, como também a coragem das mesmas. Era a primeira vez que via algo diferente acontecer na escola, e fiquei pasmo quando comparei as realidades pretéritas da obra, com a realidade social, sexual e econômico atual, concluindo, que nada mudou, a sociedade brasileira continua a mesma, como aquela descrita na obra de Jorge Amado. Lembro-me também dos olhares daqueles que praticavam atos discriminatórios, a aula, além de uma belíssima intervenção escolar, foi uma grande representação ao respeito às diversidades sociais, culturais e também sexuais. (CÁSSIO, abril de 2019, informação descritiva).

Os relatos do professor Cássio, aponta para uma necessidade ainda presente na educação brasileira, o conceito da transversalidade do ensino. O tema Orientação Sexual, como descritos nos aportes teóricos dessa dissertação, não surge nas escolas com a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ou progresso aos PCNs, a educação sexual), porém, é importante perceber a sua impotência cronológica na historicidade da educação brasileira, percebendo que cada período histórico, as legislações dominantes e muitas vezes condicionadas ao heteronormativismo, condicionavam diferentes condutas morais e paradigmáticas.

Acreditamos que estas professoras e bibliotecária, já eram conduzidas pelos

vislumbres do discurso sobre Sexualidade nos ambientes de ensino, buscando uma pluralidade de conhecimentos pautados na transversalidade da educação, neste caso através da Literatura, da Geografia e do Teatro, levantando pautas importantes para a educação formal, e compreensões sobre as organizações sociais, culturais e econômicas do país, estimulando e evidenciando, segundo os princípios da LDBEN, na atualidade, o exercício da cidadania como elemento da culturalidade (Carneiro, 1998).

A seguir apresentaremos as vivências pregressas da professora colaboradora Alice, acerca desta temática, relatando os seguintes acontecimentos:

Sempre estudei em escola pública, todas elas eram precárias. Raro eram os professores que estimulavam nos alunos o gosto pelo estudo. Sempre gostei de Geografia, e lembro que no sexto ano, adorava estudar as paisagens, pintar mapas e desenhar esboços geográficos, como montanhas, rios, ilhas, cidades, como também a representação das comunidades de meu município. Esse prazer veio através de uma professora de Geografia, talvez uma das poucas que levavam a sério o ofício do magistério. Em uma oportunidade, ela conseguiu organizar uma aula de campo, que na época chamávamos de passeios, para visitarmos Itamaracá, como também o forte Orange, no litoral norte pernambucano. Fiquei surpresa com a grandiosidade paisagística e das antigas construções tombadas pelo IPHAN, não tinha ideia que aquilo existia, mas minha alegria foi passageira, por problemas no trabalho a professora foi transferida, talvez esta seja uma das boas poucas lembranças que tenho do período escolar. No mesmo ano sofri o abuso sexual, e este acontecimento mudou a minha vida, tinha medo de todos os homens, além de certo nojo. No nono ano comecei a namorar com meninas, isso “era comum” entre os estudantes da periferia, mas não era o suficiente para reverter às agressões verbais e físicas que sofri. Fui chamada de todos os nomes depreciativos para uma mulher lésbica e negra, também sofri uma agressão física de um amigo, fui chutada por ele, mas também revidei com um soco. Tive desde muito cedo, que conviver com a violência e neste caso com a homofobia. Após esse episódio, os garotos passaram a ter “certo respeito” por mim, e era “aceita” por eles, pelos menos nos momentos de pelada, nas aulas de Educação Física. Não gostava de ser tocada, em uma ocasião, talvez propositalmente, o professor de Educação Física, esbarrou em mim e tocou nos meus seios, chinguei o mesmo e como punição fui expulsa da escola. Achei a situação um absurdo, pois tinha excelentes notas, mas fui vencida pelo professor agressor. Atualmente como professora, alerta constantemente minhas alunas sobre situações de assédio moral e sexual, tentando compensar o apoio que não tive na época em que fui estudante (ALICE, março de 2019, informação descritiva).

As experiências vivenciadas pela professora colaboradora Alice, aponta para mais um trecho presente nesta pesquisa dissertativa, que trata sobre a questão da homofobia e da violência nos espaços escolares. A escola além de ser um ambiente propulsor de identidades culturais e sexuais, também espaços da invisibilidade do corpo e da propagação de violência, ante aos costumes e condutas contrárias ao modelo heteronormativo.

Como presente nos aposrtes tériocos, segundo a ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos), no ano de 2015, foi realizada uma pesquisa acerca dos discursos sexuais e suas problemáticas, entre 1.016 estudantes LGBTQIA+, concluindo que: que 48% dos estudantes, ouviram com certa periodicidade, insinuações negativas e depressiativas sobre os/as mesmos/as e sobre a comunidade LGBTQIA+. Também concluirám que deste total: 73% da comunidade já sofreu agressão verbal, 27% já foram cometidos por violências físicas e que 36% reiteram que as escolas foram ineficientes no combate a tais alegações (ABGLT, 2015).

É importante ressaltar a importância do posicionamento escolar, diante dessas interfaces. Porém compreendemos, que mesmo com as mais diversas ações socioeducativas, instituídas por alguns grupos sociais e sexuais, a violência, em toda a sua esfera, continua a pairar veladamente ou explicitamente nos ambientes de ensino.

Histórias progressas, como o referente ao da colaboradora Alice, apresenta que poucos foram os incentivos para uma “educação sexual” nas escolas. Mesmo com a institucionalização de legislações voltadas para essa apreciação (LDBEN, PCNs, ECA e CF-Constituição Federal) as instituições que formam a Educação Básica, continuam a propagar a cultura dominante, marcada pela heteronormatividade, pelo sexismo e pelo machismo.

Dando continuidade às prescrições previstas por este ponto do bloco do questionário semiestruturado, apresentaremos as contribuições do professor Fernando, que descreve:

A escola, para mim sempre foi uma mistura de prazer e de angústia. Prazer devido à cultura educacional católica pregada pela instituição ao qual fiz parte, porém angustiante, devido ao silenciamento ao qual fui condicionado. Era comum, entre as irmãs carmelitas, um cuidado mais centralizado no meu cotidiano escolar. Acredito que o fato da homossexualidade e sua expressão no corpo, denunciavam para as mesmas, a minha diferenciação diante dos demais garotos. Sempre que era possível, devido a um costume semanal da escola, a imposição da confissão. Essa ação era regida pelo pároco do bairro, que semanalmente, nas sextas-feiras, apresentava-se na escola, para realizar este preceito católico. O ato de se confessar nunca foi um entrave para mim, até descobrir a minha orientação sexual na adolescência. A partir de então nunca cheguei a relatar, mesmo condicionado por alguns esforços da instituição (que desconfiavam da minha sexualidade) acerca da minha identidade. Fingia até, ao padre e irmãs que gostava de garotas, mas que seguiria o rumo para ser seminarista, sendo este por fim o meu porto seguro até a conclusão do Ensino Médio. (FERNANDO, março de 2019, informação descritiva).

As ações de vigiar e punir, por muito tempo, foi papéis delagados para a escola, no combate e no controle as “perverções sexuais”. As escolas regidas pela igreja, como vistos

por Green & Polito (2006), foram e ainda são os locais onde a doutrinação sexual, pela legitimação de uma identidade heterossexual são impostos.

As vivências pregressas do professor Fernando, apontam mesmo na atualidade, para a regulação da sexualidade e perpetuação dos deveres da masculinidade e feminilidade na sociedade e nos ambientes de ensino. Ser homossexual, em ambientes tradicionalistas, remonta a subversão sexual.

Nesse caso, ao longo da historicidade da educação formal brasileira, as “escolas eclesiásticas” doutrinaram além dos corpos, os conteúdos educacionais e os preceitos para a vida em sociedade, moldando os sujeitos inseridos nela e multiplicando os padrões e aspirações morais pretendidas e defendidas pelas classes conservadoras. Na obra: *“Frescos trópicos: fonte sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870- 1980)”*, presente nos aportes teóricos, os autores Green & Polito (2006) descrevem: Os internatos, salvo honrosas exceções, são verdadeiros focos de onanistas, sodomitas ativos e passivos. Este vício [...] é provocado, não pela índole dos colegiais, mas grandemente pela prisão [...] dos rapazes de idade viril [...] a infame sodomia. (MACEDO, 1872 *apud* GREEN & POLITO, 2006, p. 34).

De acordo com Brito e Santos (2018), as experiências vivenciadas por aprendentes LGBTQIA+, na atualidade, ainda são discutidas e acompanhadas por forças políticas brasileiras conservadoras. Essas frentes políticas retrógradas, são os mecanismos para a propagação de discursos ante-homossexuais, estabelecendo em 2004 o “Programa Escola Sem Partido”, que regidas por grupos religiosos e simpatizantes do conservadorismo, lutam pela contraposição acerca das ações sociais e sexuais, presentes em alguns espaços escolares progressistas no Brasil. Segundo os preceitos previstos pelo Programa Escola Sem Partido, Miskolci e Campana, descrevem: [...] o Programa [...] com reação as práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” usurpam os direitos morais dos pais em relação à educação moral e religiosa de seus filhos. [...] (MISKOLSI; CAMPANA, 2017, p. 729-730).

Deste modo podemos acrescentar que tais atos antidemocráticos, ainda se manifestam com bastante impulso no cenário político e educacional no Brasil, apontando para uma contínua regressão dos processos dos discursos sexuais e culturais, como fonte de ensino para a consolidação da educação sexual em todo o país.

Prosseguindo com as investigações sobre: “homofobia e discriminação na rotina escolar”, exibiremos as narativas da professora colaboradora Barreto, que dispõe:

Sobre homofobia na rotina escolar, tenho pouco a contribuir. A minha

descoberta sexual foi muito tardia, em grande parte de minha vida pensei que era heterossexual, pois namorei com meninos, mesmo sentindo pouco entusiasmo. Acredito que era, por não ter encontrado, até o momento, o meu vizinho, o amor da minha vida. Com o primeiro contato homossexual que vivenciei, pude compreender a minha identidade como também a minha posição em relação à orientação sexual. Parte significativa de minhas experiências sexuais ocorreu fora da escola, mesmo tendo-a descoberto neste mesmo espaço e conseqüentemente sustentando uma relação homoafetiva durante dois anos. Por questões sociais e familiares mantive, meus desejos e vontades, contidas em mim e em sigilo pelos amigos, que guardaram meus segredos sobre a minha identidade. Só na fase adulta pude experimentar a homofobia, a universidade foi um local onde os discursos de ódio foram ouvidos por mim em relação a minha orientação sexual, mas com maturidade consegui lidar com estas diversas situações embaraçosas. (BARRETO, abril de 2019, informação descritiva).

Salvo “raras exceções”, são as vivências de professores homossexuais, que em fase de escolarização, não sofreram ou pouco experimentaram, os desabores da homofobia escolar. No entanto ressaltamos que esses relatos não foram singulares no cotidiano de crianças homossexuais nos ambientes escolares. É de suma importância apontar para o discurso homofóbico, como prática ofensiva e de violência nas instituições de ensino.

Também evidenciamos que as vivências sexuais, não são inatas, sofrem modificações de acordo com os condicionantes impostos pela sociedade heteronormativa. As questões sexuais nos ambientes de ensino podem progredir ou regredir, segundo as composições ao quais estas unidades escolares estão baseadas. As formações docentes também são pontos que devem ser abordados, percebendo os períodos aos quais, os mesmos, foram submetidos. Segundo algumas percepções acerca dos regimentos escolares ante a Sexualidade, Louro (1997), apresenta:

Preocupada em disciplinar e normatizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo em que negou o seu interesse na Sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se [...] em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexualidade [...] (LOURO, 1997, p. 47).

Concluindo esta etapa do terceiro questionário semiestruturado, apresentaremos as contribuições do professor colaborador Augusto, que expôs:

A homofobia foi bastante presente na minha primeira infância. Só no início do Ensino fundamental II, consegui-me desvencilhar dessa violência. Na Escola Estadual Isabel Maria, onde estudei localizada no Centro da cidade e vizinho ao meu bairro de residência, sofri uma agressão física causada pela homofobia. Sempre ativo, nas minhas obrigações enquanto estudante e isso

causavam nos demais garotos, certo desconforto, e somatizado aos meus trejeitos, este desconforto se transformou em violência. Os apelidos e xingamentos aconteciam com pouca frequência, mas em um episódio, onde fui pego desprevenido, sofri uma agressão física. Através de um garoto, com histórico de repetência na escola, que por vezes me perseguia, e defendendo-me de seus xingamentos, fui empurrado, batendo com meu rosto no birô da professora, onde meu supercílio foi cortado. Lembro-me da quantidade de sangue como também da alegria velada do sujeito. A professora presente levou-me para a direção, juntamente com o agressor, que no fim não foi punido, dizendo que tinha tropeçado sobre mim. Fui levado pelos meus pais a um hospital próximo, o São Vicente de Paulo, onde fui atendido, tendo que ser suturado devido à profundidade do corte. Após o ocorrido e tentando manter minha integridade física, meus pais optaram pela transferência de escola. Porém nunca me esqueci deste acontecimento, e a partir de então, tornei-me ativo contra as violências acerca da homofobia, levando este discurso para todos os lugares, principalmente na época da graduação. (AUGUSTO, março de 2019, informação descritiva).

Com as contribuições do professor Augusto, percebemos a dimensão, como também o abismo do combate à homofobia nos espaços escolares. Segundo Hall (2015), pensar os espaços geográficos e escolares, como ambientes fixos e únicos é uma fantasia. As representações identitárias chocam-se a todo o tempo, são fluidas e repletas de significações, possibilitando para a escola, a aceitação ou a negligência a esses fenômenos.

Concluimos esta etapa investigativa, descrevendo, através de todas as vivências descritas por estes/as professores/as colaboradores/as que, uma das inverdades transmitidas nos ambientes de ensino, é a ideia de que professores e aprendentes de nada entendem sobre Sexualidade, e isso é uma percepção preocupante. As antigas propostas normativas escolares, ainda difundidas na atualidade, na maioria dos ambientes de ensino, se propagam através da “manutenção” da inocência das mentes e dos corpos, como apoio a negligência ao discurso sexual escolar. No entanto, professores e alunos sempre experimentaram novas fontes de prazer e desejo no desenvolvimento de suas sexualidades, tornando a escola, uma ferramenta central e importante para uma educação que busque a inclusão das dessemelhanças, em seus discursos, procedimentos e metodologias de ensino, afastando as incúrias do conservadorismo sexual do seio escolar e formativo.

#### **4.2 Análises das entrevistas focalizadas.**

Com a finalização das aplicações dos questionários semiestruturados, apresentaremos as entrevistas focalizadas, como fontes importantes para a coleta, análise e conclusão dos dados.

A escolha por esse modelo de entrevista investigativa deu-se, através da necessidade analítica para a compreensão dos resultados até então explorados. A entrevista focalizada, semelhantemente aos processos metodológicos dos questionários semiestruturados, buscam de forma livre, o discurso e a fluidez dos temas abordados, tornando cíclico o processo investigativo, sem rupturas com as devolutivas apresentadas pelo modelo analítico anterior, diferenciando-se pela profundidade narrativa e contato com os professores/as colaboradores/as desta pesquisa dissertativa.

A entrevista focalizada, além de subsidiar uma profundidade analítica, instiga nos discursos dos colaboradores/as um entendimento humanizado, sobre os resultados que possivelmente serão alcançados, prezando, como previsto no modelo investigativo anterior, pela inviolabilidade dos dados e o respeito ao tempo de coleta das informações.

Outra característica importante, para a escolha deste procedimento metodológico, é o enfoque das narrações, podendo ser medido de acordo com o ponto de vista e situação emocional dos professores/as colaboradores/as. Pois segundo Gil (2008): a entrevista focalizada é livre, todavia, enfoca em temas específicos. O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto [...] mas sem se desviar do tema original [...] (GIL, 2008, p. 112).

Essa metodologia investigativa exige do pesquisador, uma maior habilidade de assimilação dos discursos, de forma mais centralizada, tornando as narrações apresentadas, uma oportunidade para a obtenção das ideias, dos conhecimentos e das vivências dos entrevistados/as.

Como preocupação acerca de possíveis negações, foram apresentados/as os professores/as colaboradores/as o modelo analítico aos quais os mesmos seriam submetidos/as, garantindo a segurança das individualidades e identidades dos sujeitos. Diante disso, propomos a gravação oral, como suporte para obtenção dos dados apresentados pelas questões que foram levantadas nesta etapa da pesquisa dissertativa.

A entrevista focalizada exige por parte do entrevistador, certa qualificação para a apresentação dos temas e obtenção dos dados. Como já descrito, o mestrando autor dessa estrutura dissertativa, possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, favorecendo a aplicabilidade desta técnica, já utilizada pelo mesmo, em seus acompanhamentos psicopedagógicos.

Em entrevistas focalizadas, o olhar clínico é uma ferramenta indispensável para a aplicação desta técnica, requerendo conhecimentos teóricos e práticos sobre a personalidade humana e suas manifestações no espaço social.

A preparação do roteiro deste procedimento metodológico focalizou, em blocos que poderiam contribuir para continuidade analítica dos dados obtidos pelos questionários semiestruturados, tratando de forma contínua temas específicos sobre:

- Bloco I: identidade sexual;
- Bloco II: sexualidade e sociedade;
- Bloco III: os desafios das identidades sexuais nos espaços escolares;
- Bloco IV: homossexualidade na vivência docente;
- Bloco V: sexualidade e o ensino de Geografia.

As entrevistas focalizadas foram aplicadas entre os meses de maio a julho de 2019, respeitando a disponibilidade dos professores/as colaboradores da pesquisa, e foi submetida ao tempo determinado pelos mesmos/as, garantido a interação entre o entrevistador e entrevistados/as.

#### 4.2.1 Bloco I: identidade sexual

Dentre as mais variadas formas de identificação do sujeito de acordo com suas heranças biológicas, condicionantes sociais e culturais, ressaltamos que a identidade sexual, ou neste caso investigativo, a identidade *queer*, será o termo utilizado para apresentar as narrativas dos professores/as colaboradores/as desta pesquisa dissertativa.

A identidade sexual (*queer*) é detentora de características promovidas pelas práticas homoeróticas socioculturais (Silva, 2017), expressas pelos sujeitos pós- modernos previstos por Hall (2015), e pelas políticas de identidades (Silva, 1999), ante ao espaço social/cultural heteronormativo.

A identidade sexual visto neste caso como dissemelhante, são as fontes de intervenções sociais promovidas pela subcultura gay, como fonte de uma classe social alternativa, avessa às premissas e aos princípios da sociedade dominante, conservadora e heteronormativa, que busca através do autorreconhecimento sociocultural a sua espacialidade enquanto elemento social e geográfico.

A identidade dissemelhante, é avessa a normatização da moralidade tradicional, possui como objetivo central, a disseminação do discurso sobre a existência de uma sexualidade alternativa, repletas de mutualidades, ideias e padrões eróticos, sociais e políticos que convergem com a realidade social hegemônica (Lima Júnior, 2009).

Através do bloco I: identidade sexual, como fonte das investigações das entrevistas focalizadas, apresentaremos as contribuições do professor colaborador Jonatas, que narra:

Entendo a identidade sexual como posição pela qual os sujeitos se apresentam de acordo com suas orientações sexuais, sejam elas: heterossexuais, homossexuais, bissexuais. Se configura também através dos padrões sexuais, culturais e políticos adotados pelos sujeitos, sejam eles através de costumes, hábitos, vestimentas, entre outros. A identidade sexual pode ser também denominada como o “rótulo” pelas quais as pessoas se apresentam ante a sociedade. Além de ser importante para a exposição das comunidades LGBTQIA+ como fonte de reconhecimento e pertencimento, muitas vezes fraudada pelos padrões heteronormativos. Defino “a identidade sexual como um produto culturalmente construído”. (JONATAS, 07 maio de 2019, informação oral).

Percebemos pela narrativa do colaborador Jonatas, como as premissas das políticas de identidades, que promove a desestabilização da política heteronormativa, acerca das variações que envolvem a identidade sexual, promovem reivindicações dos movimentos LGBTQIA+, na perspectiva da consolidação do corpo *queer*, ou seja, da construção de uma identidade dissemelhante frente ao binarismo: heterossexualidade *versus* homossexualidade, contrariando o posicionamento compulsório da cultura social e política conservadora, e denunciando a priorização de um núcleo central, essencial, definidor, de uma identidade estática e inviolável (Lima Júnior, 2009).

Ainda sobre as contribuições do professor Jonatas, podemos refletir sobre as manifestações políticas e culturais provenientes do movimento gay, e das citadas políticas de identidade, propondo uma ideologia sobre a compreensão do corpo sexualizado, como fonte das relações discursivas entre estruturas sociais e espaciais (Foucault, 1996).

O corpo sexualizado, não pode ser tratado fora das relações de classes, a sexualidade social e cultural presente no corpo regem relações socioespaciais, que pode ser categorizada geograficamente de acordo com as finalidades que se desejam alcançar, promovendo feições dessemelhantes que se propagam e se fixam sobre o meio, tornando-se elementos permanentes no espaço e no tempo.

Identidade e corpo condicionam um mesmo escopo, são os elementos primordiais para a compreensão da paisagem, do lugar, do território e da região, ou seja, da categorização geográfica acerca das análises sociais e humanas. A identidade sexual, no espaço (Hall, 2002), é transformada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, tornando-se inacabadas, e que estão em constante evolução e propagação.

A seguir apresentaremos as concepções, da identidade sexual sob a ótica do professor Cássio, que afirma:

Identidade sexual é a representação do corpo em relação ao sexo, é a forma de desejo externalizado por este corpo em relação às necessidades sexuais. Também pode ser compreendida como elemento das relações sociais, que buscam constantemente a sua autenticidade. A identidade sexual é o reflexo do corpo sobre o espaço, é o elemento primordial para a conduta ante a sociedade, seja ela heteronormativa ou alternativa. Está em processo de transformação contínua, como descreve Foucault, em sua obra: “*Microfísica do poder*” e se difere das outras identidades devido as suas feições sociais e culturais, como visto por Butler, na obra: “*Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*”. Ou seja, a identidade é invariável, se condiciona e se comporta de acordo com as necessidades do corpo, do sexo, das relações sociais e das interações políticas. (CÁSSIO, 16 de maio de 2019, informação oral).

A narrativa apresentada pelo professor Cássio, descreve de forma nítida a compreensão foucaultiana sobre o corpo e a identidade, descrevendo que tais feições se desenvolvem através das relações de poder existentes nos espaços sociais. Para o colaborador, como também para as ideias foucaultianas as identidades sexuais, ocorrem historicamente, através das relações que os sujeitos aplicam sobre as estruturas de poder, através do espaço-tempo, e das necessidades de transformação ao qual esse corpo deseja lograr (Foucault, 1994).

A legitimação da identidade sexual ocorre através da sujeição dos corpos em relação as suas convicções, descrevendo o sujeito identitário, como um adestrador de seus comportamentos e de suas manifestações sociais e políticas, valorizando o olhar e o cuidado sobre si, estabelecendo elos rítmicos, lúcidos e inconscientes, materiais e imateriais, internos e espaciais.

A construção da identidade sexual ocorre de forma autônoma, “independente” parcialmente dos condicionantes externos, se transformam na necessidade de sua legitimação, ante a uma aversão presente no espaço. O modelo heteronormativo, por vários séculos, conduziram os desejos e os prazeres dos corpos, silenciando suas “vozes” e possíveis interações que estas feições poderiam contribuir para a construção de uma identidade igualitária e alternativa, a homossexualidade.

A hegemonia heteronormativa, difusora dos papéis tradicionais, “condicionam” as identidades a um modelo único de sociedade, não vislumbrando, o ser, ou a identidade sexual, para além de suas possibilidades lógicas e conceituais, rompendo com parâmetros dessemelhantes, reelaborando contínuas identidades fixas, que se apresentaram no corpo de forma dissociada as suas necessidades, proliferando, na sociedade, na cultura e na política, como identidades únicas e imútaveis.

As identidades sexuais não se resumem na necessidade, tão somente, neste caso, por

afirmação de uma identidade homossexual. Tal como os movimentos negros, os movimentos feministas, o movimento das classes operárias, entre outros, essa classe identitária surge como uma reviravolta epistemológica em relação às teorias conservadoras.

A identidade sexual homossexual ou *queer* nos remete a refletir sobre o diferente, sobre o impensável, sobre tradicionalismos que possam ser desestruturados para a afirmação de outras identidades, não só gays e lésbicas como descritos por esta pesquisa dissertativa, mas como uma reafirmação da contribuição das culturalidades LGBTQIA+ nos espaços sociais, culturais e geográficos (Silva, 2017).

Dando continuidade às discursões sobre identidade sexual, como bloco/tema para a primeira etapa da entrevista focalizada, apresentamos a contribuição narrativa da professora colaboradora Alice, que relata:

São as representações socioculturais das identidades humanas, são as formas pelas quais os sujeitos se definem, como sujeito e como elemento espacial. É a afirmação subalterna da cultura heteronormativa, é a aclamação das identidades marginais, que por muitos anos, permaneceram encarcerados por modelos de conduta e prática tradicionais. A identidade sexual é a estranheza do modelo conservador, é o incômodo dos discursos reproduzidos no espaço e no tempo, através dos atos machistas, sexistas e homofóbicos. É um complexo de fatores “infinitos”, que se choca com as “verdades”, de uma centralização compulsória heteronormativa. (ALICE, 14 de junho de 2019, informação oral).

A contribuição proposta pela professora Alice, nos refere-se às tentativas das práticas tradicionais compulsórias, impostas pela sociedade heteronormativa, que busca através de um posicionamento central, o engessamento das identidades sexuais. Também elucidada sobre os seguimentos paradigmáticos enraizados ao longo dos séculos XVIII e XIX, que são nitidamente visíveis nas cotidianidades dos sujeitos da contemporaneidade, como também pelos, anteriormente e debatidos, aparelhos ideológicos de Estado, que através de discursos normativos, tentam personificar “verdades” sobre o Gênero e sobre a Sexualidade.

As “verdades” sexuais, apresentadas pela colaboradora, também aponta, como observado em outras descrições narrativas, sobre os papéis de masculinidades e feminilidade, que ao longo do tempo se consolidaram nas culturas sociais e políticas ocidentais. Também podemos perceber, neste contexto, a subjugação das identidades sexuais marginais e/ ou subalternas, presentes no modelo heteronormativo compulsório, porém mantidas pelos silenciamentos da tradicionalidade socioespacial.

A percepção de uma identidade sexual inata é incompreensível, a ideia da veracidade

de um único modelo sexual normatizador e normalizador é uma utopia. A identidade sexual “verdadeira” é uma irônia, porém, muito difundida pelas práticas reguladoras que geram a matriz das identidades sexuais, o heteronormativismo.

As identidades sexuais, presentes na heteronorma ou no homoerotismo, afirmam a dualidade de classes sexuais ao longo do tempo, subjugando neste caso, as identidades dessemelhantes homoeróticas, as demais formas de identidade de gênero e de sexo conhecidas até hoje. A cada dia, surgem novas feições identárias, no tocante a Sexualidade seja por modelos de engessamento, ou pelas liberdades expressas pela cultura homossexual, que a cada dia ampliam as formas de ver e compreender o corpo e suas manifestações espaciais.

De acordo com a organização das narrações, presentes nesta estrutura dissertativa, apresentaremos as contribuições sobre: a identidade sexual, na concepção do professor colaborador Fernando, que versa:

A identidade sexual é a forma pela qual nos definimos, não está ligada a concepção biológica- homem e mulher- nem tampouco às genitálias- pênis e vagina- é uma construção cultural, muitas vezes administrada pelas figuras de poder. Nas identidades sexuais tradicionais existem poucas “liberdades”, que mantidas pelo padrão heteronormativo, contribuem para a manutenção da espécie. Não discordo totalmente sobre a cultura heteronormativa, até porque somos produtos dele, porém percebo a certa importância da cultura identária homossexual, que diferentemente dos padrões legais, acrescentam novas oportunidades do entendimento sobre a sociedade e sobre a Sexualidade. Claro que a identidade sexual que carrego, não está fundamentada aos preceitos, que ao longo da vida fui condicionado, porém a utilizo para o meu autorreconhecimento e legitimação, na minha intimidade, sendo o homem “comum” fora dela. (FERNANDO, 17 de julho de 2019, informação oral).

O conhecimento sobre a identidade sexual, apresentada sobre a ótica do professor Fernando, nos transmite que, para a grande maioria dos sujeitos sexuais “normais e excêntricos” a tradicionalidade sexual ainda é o principal canal para a permanência na sociedade. Neste caso, o colaborador, delineia a compreensão natural do heterossexualismo, como fator determinante para a perpetuação da espécie humana, mas também compreende que o modelo heteronormativo, oportuniza poucas liberdades no tocante à sexualidade dos sujeitos.

Acrescenta que somos produto da cultura heteronormativa, dos “padrões legais”, mas também evidencia a identidade homossexual como um parâmetro a ser entendido, no que tange ao autorreconhecimento e legitimação da identidade gay.

Em alguns pontos sobre identidade sexual, tanto nos questionários semiestruturados,

quanto nesta entrevista focalizada, percebemos através dos relatos do professor Fernando, a importância da família “tradicional”, como um parâmetro legal e subsidiário para a organização social, transmitindo de forma direta os papéis biológicos reprodutivos da sexualidade e sua importância para a sociedade.

Sobre a questão de identidade sexual única, pautada nas premissas heteronormativas passíveis de possíveis transformações sociais e culturais, acrescentamos a concepção de identidade sexual sob a ótica de Butler (2017), que descreve: Concebida originalmente [...] a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável, em termos biológicos [...] ela é culturalmente construída [...] (BUTLER, 2017, p. 25- 26).

O estilo familiar tradicional, ou seja, as concepções de sexo e gênero, descritas no percurso teórico desta investigação, concebe o sexo e o gênero como núcleo estrutural da heterossexualidade, como “padrões de concepção de identidades sexuais aceitáveis”, levando a cultura homoerótica, a um modelo subalterno presente nas sociedades heteronormativas, mas vistas como anormais, diante da cultura dominante.

Dando sequência a entrevista focalizada, que trata sobre: “a identidade sexual” expomos as contribuições da professora Barreto, que testemunha:

A identidade sexual é expressão do indivíduo enquanto ser social e democrático. Existe uma semelhança entre esse termo e a identidade sociocultural. A identidade sexual é o resultado das manifestações socioculturais, presentes na sociedade, na política como também nos espaços escolares. Este termo, também pode ser entendido como uma ferramenta para uma educação sexual, formal e informal, garantindo a legalidade das variadas manifestações sociais dos indivíduos. Atualmente, vemos a identidade sexual se perpetuar através da cultura, como fonte necessária para o entendimento das diferenças: através de composições musicais, performances artísticas e audiovisuais. A atual geração experimenta diferentemente de minha história de vida, fontes ininterruptas de identidades sexuais, e percebo que essas manifestações culturais, são importantes para a consolidação de uma sociedade “tolerante”, “aversa a homofobia” e os “preconceitos” ante as culturalidades das comunidades LGBTQIA+. (BARRETO, 28 de julho de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa da professora colaboradora Barreto, descreve com precisão, sobre os movimentos gays nos espaços educativos brasileiros, contidos nesta pesquisa dissertativa. O movimento gay como espaço educativo, ganhou expressão social e política com o fim da Ditadura Militar brasileira. Com esse acontecimento, ocorreu no país uma ebulição cultural da homossexualidade, expondo a necessidade de alteração de relações entre os agrupamentos homossexuais, com as sociedades tradicionais, que historicamente

aplicavam sanções as práticas de cultura homoerótica.

Segundo Ferrari (2003), houve uma grande movimentação social homossexual após o período ditatorial, havendo crescente visibilidade das práticas culturais homossexuais na mídia e em diversos setores da economia, sendo-as, por fim, vistas pela sociedade brasileira, como uma fonte “instrutiva”. O movimento gay reforçou o sentimento de “otimismo” cultural e social, que atingia naquela época, a todas as esferas da sociedade. A abertura política possibilitou um período de vislumbramento ante a subcultura gay, que pregressamente era violada por diversas e desumanas restrições.

Essa efervescência cultural homossexual, também interferiu em alguns espaços de ensino formal. Sabemos que a escola, como aparelho ideológico, transmitiu, durante todo o período ditatorial, o silenciamento dos corpos, difundindo também, errôneas responsabilidades sobre as “comunidades gays” (descrição pregressa da comunidade LGBTQIA+), como a disseminação do discurso sobre AIDS, que era transmitida como “câncer gay” e como canal de ISTs. Porém, mesmo com essas contrariedades ideológicas, o movimento gay, passou a utilizar (em algumas localidades), os espaços escolares como ambientes para uma nova educação sexual, pautada na tolerância das diferenças, no combate as doenças sexualmente transmissíveis, como também ao atendimento a adolescentes em estado de gravidez (Ferrari, 2003).

Diante disso, é importante salientar, que além das buscas por uma renovação e autonomia social, o movimento gay, como também as novas manifestações sexuais e culturais apresentadas pela professora Barreto, “ganharam espaços” no decorrer dos anos, para uma possível educação sexual, contribuindo de forma positiva para uma construção democrática nos espaços escolares, possibilitando colaborações de novas formas de saberes artísticos, culturais, políticos e humanos, oportunizando uma transversalidade como também a interdisciplinaridade do ensino formal e da conduta humana ante a cultura heteronormativa.

Por fim, apresentaremos as contribuições narrativas sobre este bloco, através das concepções do professor colaborador Augusto, que enunciou:

O tema proposto fez-me lembrar de uma entrevista que assisti, no Programa Saia Justa do GNT, onde foi abordado este tema, na voz da Deputada Estadual de São Paulo, a admirada, Érica Malunginho. Essa lembrança me atentou, ao quanto tenho que aprender sobre esta temática. Mesmo sendo militante, leitor e curioso das manifestações LGBTQIA+, concluí que pouco sabia. Um ponto levantado nesta entrevista, acerca da identidade sexual, foi à criminalização da homofobia, e isso me fez lembrar sobre o atraso social, cultural e político brasileiro. Eu poderia explicar sobre o que entendo em relação à identidade sexual, mas vou relatar o que a sociedade

brasileira pensa sobre o tema, que resumidamente se fundamenta em uma questão insignificante, que pouco contribui para a ampliação do acesso ao conhecimento útil na sociedade. Este tema ainda necessita ser cuidadosamente tratada, estamos debatendo sobre questões sexuais, sobre dualismos sexuais, sobre contrapontos sexuais e sobre a ineficácia do Estado acerca dessas identidades. O Estado brasileiro, pouco tem contribuído, em suas diversas esferas, sobre a implantação permanente deste tema e de políticas públicas. Identidade e sexualidade são características da vida humana, que estão em constante evolução e que são perpétuas no espaço. Devemos atentar para os discursos heterossexuais, como também para os discursos homossexuais, percebendo, em quais pontos estas esferas podem contribuir igualmente para a formação de uma identidade sexual democrática, não levando somente em consideração as lutas das classes LGBTQIA+, mas buscando entender, as diversas averções a esta classe, para podermos interferir positivamente no modelo hegemônico heteronormativo [...] reinterando sempre e incalsavelmente a contribuição dos movimentos LGBTQIA+, como uma ideologia que deve ser compreendida e difundida no cotidiano dos sujeitos, atendendo necessidades urgentes e que estão presentes nos ambientes de ensino, nas estruturas políticas e no atendimento contra a negligência ao discurso sexual no Brasil. (AUGUSTO, 02 maio de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa, do professor Augusto, levou-nos a refletir sobre a construção desta proposta dissertativa. A história de vida do professor Augusto, se assemelha em vários aspectos, aos pontos discutidos por esta investigação acadêmica. A vivência, como cerne norteadora desta pesquisa, estão presentes nas entrelinhas da narração deste colaborador.

Dessa oportuna contribuição, podemos atrelar o mesmo discurso, a todos os eixos que formam os aportes teóricos desta pesquisa dissertativa. Compreender as identidades sexuais docentes e suas manifestações sobre os espaços escolares são os objetivos centrais dessa averiguação. Entender o indivíduo, a partir de sua individualidade, apoia-se na necessidade de compreendermos o micro, para assim, entendermos o macro, ou seja, devemos enfocar nas culturalidades internalizadas dos sujeitos, para assim, ampliarmos visões sobre o espaço e os elementos essenciais que os compõem, visualizando o corpo, a identidade e a sexualidade, como componentes importantes para o estudo, análise e discurso ante a Ciência Geográfica e em específico na Educação Geográfica.

#### 4.2.2 Bloco II: sexualidade e sociedade

Diante deste tema gerador, percebemos que todos os sujeitos partícipes desta pesquisa dissertativa, apresentaram certa “excitação” para a exposição sobre o discurso da Sexualidade e sociedade. Mesmo com essa “afervoramento”, obtivemos, de todos/as os/as professores/as colaboradore/as, as suas respectivas devoluções orais, abordando amplamente,

atrelado aos conhecimentos dos/as professores/as, os seus respectivos *feedbacks*.

Esse comportamento pode ser entendido, não pela ânsia sobre o discurso acerca da Sexualidade, mas da interação desse tema com a sociedade, compreendendo que através das histórias/ vivências dos/as colaboradores/as, essa ligação apresentou-se continuamente de forma conturbada, gerando aos/as mesmos/as, certo “custo” emocional para a sua aplicabilidade.

A sociedade, como arcabouço dos aparelhos ideológicos de Estado, sempre perpetuou a Sexualidade dissemelhante, entre discursos e manifestações, como contraponto a ser regulado, como descrito nas obras: “*Vigiar e Punir: nascimento da prisão*” e na coletânea: “*A história da sexualidade*”<sup>23</sup>, do filósofo francês Michel Foucault, citados nesta perquirição dissertativa.

Pelo padrão da moralidade discursiva, a Sexualidade, ao longo dos séculos, e em específico no século XIX (na Era Vitoriana) foi mantida dentro dos ambientes domésticos e eclesiásticos. Doméstico, na percepção de que a estrutura tradicional familiar era a responsável, pela condução dos preceitos arcaicos sobre o tema, alicerçada por compreensões sexuais pautadas por concepções biológicas e ideológicas. E eclesiásticas, quando a moralidade da matriz judaico-cristã, deveria ser perpetuada, através das leis, regras e doutrinas presentes “nas escrituras sagradas”, que fundamentam as religiões condutoras desse cerne.

Não obstante, no século XX, temas circundantes sobre Sexualidade, foram mantidos em sigilo, na busca da “moral e dos bons costumes”, apresentando esse discurso, como sentença subalterna aos preceitos conservadoristas da sociedade heteronormativa ocidental.

Porém, as ditas orações e “manifestações lascivas”, se perpetuaram com fluidez nas condutas dos “domadores” do sigilo sexual. Como anteriormente descrito, a necessidade do discurso sobre Sexualidade, surgiu da/ pela contraposição do modelo tradicional sexual, ante a sua normatização no âmago da sociedade heteronormativa. A negação, promovida pelo conservadorismo, viabilizou o surgimento de manifestações socioculturais, contidas nos corpos e sexos das estruturas sociais, anteriormente sitiadas.

Durante todo o século XX, a Sexualidade, predisps o advento de vários agrupamentos sexuais, que ansiavam pela normalização sexual, através de organizações,

---

23 É um estudo do filósofo e historiador francês Michel Foucault sobre a sexualidade no mundo ocidental. A obra se divide em três tomos: o primeiro, “A vontade de saber”, publicado pela primeira vez em 1976, seguindo-se: “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si” - ambos publicados em 1984. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_Sexualidade](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Sexualidade).

político-sociais, que pudessem gerir e regulamentar espaços de identidades dissemelhantes.

A significação sobre uma analogia *queer*, como identificação concreta e alternativa, construiu um padrão de ruptura identitária sexual, contrapondo-se a compulsão da cultura sexual dominante e hegemônica. Como descrito por Silva (2017): [...] à afirmação da identidade homossexual [...] como o feminismo [...] efetuou uma reviravolta epistemológica. A teoria *queer*, nos faz pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) [...] considerando o impensável. (SILVA, 2017, p. 107).

Essa ruptura do conservadorismo sexual, como prescrito nos aportes teóricos, iniciou no Brasil, através da inspiração do movimento norte americano, promovido pela “rebelião” de Stonewall (Colling, 2011), como um enaltecimento das identidades *queers*, que ganharam notoriedade cultural e política no final da década de 1970, conduzidas, por organizações culturais, que vislumbravam a identidade *queer*, como um elemento importante para a espacialização das dissemelhanças na sociedade brasileira (Botelho & Schwarcz, 2012).

Todavia, no Brasil, somente com as intervenções provinientes do movimento cultural gay, que se manifestaram durante a década de 1980, que a ampliação dessa espacialização alcançou outros setores da sociedade. Através dos alcances obtidos, o mesmo movimento, ganhou excepcional assento no cenário político brasileiro, principalmente, na luta pelos direitos civis, na emancipação dos corpos e na “institucionalização” da Sexualidade, consolidando, a identidade gay, como subcultura da globalização alternativa e periférica (Ferrari, 2003).

Como já descrito, nos aportes teóricos que compõe esta pesquisa dissertativa, tratar sobre assuntos que emergem do campo das Sexualidades, causavam e causam certa estranheza ou descrédito no campo das Ciências Geográficas. Essa “coibição” atenuada também se propaga, para aqueles que utilizam desta temática, em análises, estudos e compreensões ante as categorias geográficas.

A fim de consolidarmos tais ideias sobre: Sexualidade e sociedade, apresentaremos a seguir, as contribuições dos/as professores/as colaboradores/as nesta fase da entrevista focalizada, compreendendo suas perspectivas e respeitando todas as narrativas compartilhadas, atendendo o princípio da auteridade do/a professor/a e suas manifestações orais (instrumento metodológico aplicado entre os meses de maio a julho de 2019). Dessa forma expuseremos a cooperação verbal do professor Jonatas, que relata:

A Sexualidade é um tema muito amplo e dificultoso para ser compreendido.

É uma questão que aborda a existência humana, que além para além desta ideia, corrobora para o entendimento da composição e formação das sociedades ao longo da história. Observando as organizações sociais ao longo dos tempos, podemos perceber a Sexualidade, como ponto latente para a formulação da história. A Sexualidade é a base para a compreensão dos espaços sociais, e de como as manifestações desta base ideológica se propagaram no meio, percebendo o seu funcionalismo e ação como ponto interventor no espaço geográfico. Contudo, mesmo com essa interação contínua entre Sexualidade e sociedade, pouco tem se falado sobre esta temática nas sociedades contemporâneas, podendo, entender essa negligência, como falta da naturalização do discurso, ou pela ausência de informação por parte dos indivíduos. Ao longo da história humana, a Sexualidade, ora era percebida como discurso de naturalização, ora como discurso de normatização, sendo esta última como ponto de organização para o controle e o silenciamento dos indivíduos. Mesmo tendo certo conhecimento sobre o tema, tenho dificuldade para esplaná-la, pensando não na complexidade do discurso, mas de como o tema será interpretado pelos ouvintes. A Sexualidade, sempre foi um entrave na sociedade atual, principalmente em nosso país, onde desgovernos conservadores silenciam as pessoas e suas manifestações culturais. (JONATAS, 07 maio de 2019, informação oral).

De acordo com a contribuição narrativa do professor Jonatas, podemos apontar, para uma problemática vigente no discurso sobre Sexualidade (em sua amplitude), a sua ausência oral, como elemento para a formação sociocultural dos sujeitos.

Além da Sexualidade, também podemos percebemos o negligenciamento do termo: sexo (em suas múltiplas funções) como uma proposta discursiva. De acordo com a “liberdade” do saber sobre o sexo, Foucault, *apud* Altmann (2001), descreve:

Cumprir falar do sexo como uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se joga apenas administra-se. (FOUCAULT *apud* ALTMANN, 2001, p.582).

O sexo, como um “campo” da Sexualidade, pouco foi discutida ou debatida nos meios sociais nos últimos séculos. A necessidade dessa compreensão germinou como já descrita anteriormente, o surgimento de várias organizações sociais, que enaltecem a Sexualidade como linguagem possível a ser apresentada, gerida e implantada, como proposta para a ampliação do entendimento sobre o homem e a sociedade.

A regulamentação sexual proporcionou em vários países, inclusive no Brasil, a criação de inúmeros pólos sociais, que colaboraram para a visualização das manifestações sexuais como elementos socioespaciais.

Falar sobre Sexualidade é uma necessidade social que deve ser levada em

consideração, pois o corpo (como parte integrante da sociedade), é um produto da cultura humana, é um germe das manifestações lingüísticas, sociais e culturais que se desenvolvem ao longo do espaço-tempo.

A naturalização “sexual” discursiva pode apresenta-se, no povir, como uma cultura permanente, concreta e consolidada. Porém devemos levar em consideração os levantes, sociais, culturais e políticos, expressos na atualidade. A busca pelo contínuo engessamento “sexual” continua a galgar espaços, antes percebidos como possibilidades “neutras”, do entendimento e do discurso. Pensar a Sexualidade sem esses contrapontos é fabular sobre organizações sexuais tolerantes, inclusivas e que concebem as dissemelhanças como condutas assertivas e anexas a uma “sociedade igualitária”.

Ampliando as fontes discursivas sobre o tema: Sexualidade e sociedade, exporemos a contribuição narrativa do professor colaborador Cássio, que retrata:

Sexualidade e sociedade sempre se apresentaram, a mim, como um tema desafiador. A cultura heteronormativa, consolidada pelo tradicionalismo sexual, causou vários impactos negativos na sociedade, principalmente nos espaços escolares. Penso que a escola, como parâmetro da formação intelectual da sociedade, sempre negligenciou esse tema. É perceptível a ausência dela nos livros didáticos escolares, e quando referenciada, principalmente nos primeiros anos de escolarização, apresenta-se subjetivamente, apresentando lugares e espaços de homens e mulheres na sociedade, não abordando a amplitude do entendimento da Sexualidade, como uma fonte geradora de discursos, sejam eles voltados para a orientação sexual, identidade de gênero ou culturas sexuais alternativas. Como professor, preocupo-me com o engessamento político voltado para a estruturação dos livros didáticos, que tradicionalmente ampliam a objetividade da política e a ordem dominante, consolidados pelo heteronormativismo. Poucos são as representações literárias escolares sobre: mulher, gênero, orientação sexual, saúde e prevenção sexual, culturas homoeróticas como subsídios para a discussão geográfica e interdisciplinar nas escolas. Se a negligência sobre o discurso se naturaliza na escola, imagine nos outros setores que formam a sociedade? Refletir e discutir a Sexualidade são de suma importância para a apropriação dos princípios legais que regem a educação brasileira, que pregam sobre a liberdade e solidariedade como exercício da cidadania [...] (CÁSSIO, 16 de maio de 2019, informação oral).

As contribuições relatadas pelo professor Cássio, aponta, para uma preocupação latente sobre esse discurso, nessa fase da entrevista focalizada. O colaborador, em sua narrativa, descreve sobre ânsias acerca do discurso da Sexualidade e sociedade nas escolas, como também as faltas literárias desse tema nos livros didáticos, percebendo este último, como uma das poucas, ou a única ferramenta metodológica utilizada no processo de ensino-

aprendizagem.

Podemos também notar, mesmo sem uma referência plausível, que os temas que circundam sobre a Sexualidade são negligenciados pelas agências que fomentam as produções dos livros didáticos no Brasil. Essa necessidade literária e de amostra, dificultam a naturalização desse discurso, prejudicando de forma significativa, conteúdos, que necessitem desse subsídio como base para a propagação dessa linguagem sociocultural nos ambientes de ensino.

Como descrito nos aportes teóricos, a Geografia, como componente da BNCC, apresenta em sua normatização, a importância da inclusão das diversidades socioculturais para a construção da educação no Brasil. Apresentando também, que as mesmas diversidades, são importantes objetos de estudo para a compreensão da formação das identidades nos espaços escolares e geográficos, e que os mesmos apresentam-se como elementos investigativos para o entendimento de pontuais fenômenos socioespaciais.

No mesmo momento em que o ensino de Geografia, pode subsidiar possíveis compreensões sobre a natureza socioespacial, ela também contribui para a consolidação e legitimação das identidades múltiplas e dissemelhantes, estabelecendo viáveis relações entre os indivíduos e os espaços vividos.

A Sexualidade, não se apresenta apenas como uma possibilidade analítica para o estudo e o ensino de Geografia, ela condiciona a construção de ambientes fluidos, percebendo que este fator, é algo importante e preponderante na Ciência Geográfica. Os espaços geográficos não permanecem inatos, se transformam continuamente, e estas evoluções não ocorrem tão somente nestes espaços, mas de forma primitiva, nas mentes e nos corpos dos indivíduos. Sendo a Sexualidade, como um elemento sociocultural, Geertz (2008) descreve: a culturalidade é um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 103).

As conclusões de Geertz (2008), como também do colaborador Cássio, alvejam para uma necessidade geográfica, a inclusão do discurso sobre Sexualidade nos ambientes de ensino formal, percebendo que estes espaços, são as fontes para a formação da identidade humana, como também para a adequação de um ensino igualitário, pautado na diferença, e na interação que as dissemelhanças podem gerir nos ambientes culturais, sociais, políticos e administrativos da sociedade brasileira.

Desta maneira, tornou-se indispensável pensar a Sexualidade como um conceito distante do discurso e da vivência humana. É preciso reconhecer a centralidade desse conceito

socioespacial, como ponto para as especificidades naturais, sociais e fenomenológicas da Geografia, e de sua complexidade e aplicabilidade sobre o meio.

Com essas contribuições, anteriormente abordados neste bloco da entrevista focalizada, exporemos as visões da professora colaboradora Alice, que revela:

Sexualidade é um termo muito complexo de discutir, principalmente quando ligamos com a sociedade. Por muitos anos fui refém dessa “dualidade”, pois para mim, esses termos estão em constante colisão na vida e no cotidiano das pessoas, principalmente na classe LGBTQIA+. Como lésbica, falar sobre Sexualidade me abre espaços, como também, me restringe espaços de fala e de luta. Falar sobre Sexualidade e sociedade em meio aos meus pares é algo comum e rotineiro, pois as nossas vivências estão totalmente intrelaçadas com os demandas negativos da sociedade conservadora. Por outro lado, sinto muita dificuldade em expressar o assunto nos locais onde exerci e exerço o magistério ou em outros espaços da vida secular [...] meu corpo fala, meu comportamento fala, minha postura política fala, porém de forma subjetiva, mas ativa diante da minha sexualidade [...], porém, discutí-la em espaços não acolhedores, em um grande problema, e a escola um exemplo da sociedade de repulsão! Onde ensino atualmente, as pessoas percebem sobre minha orientação sexual, alguns alunos até perguntam, e de forma educativa, legal e pedagógica, expresso minha identidade. Falar diretamente sobre o tema, ainda não foi possível, mas tento inclui-la sempre que possível em conteúdos da Geografia que demandem essa necessidade. A subjetividade é o ponto ao qual me detenho para expressá-la, mas existem muitas barreiras, que me impedem de ampliar esses horizontes, na mente e na vida dos meus alunos. Por falta, talvez, dessas intervenções pedagógicas, tive a experiência indesejada do abuso sexual. Se antigamente, quando aluna, eu soubesse visualizar os pontos de perigo, talvez essa terrível história não tivesse ocorrido, e com isso, vejo a escola como culpada em relação ao ocorrido, pois não era tolerada essa discussão na escola. Com esse passado de silenciamento, pude expôr recentemente na escola que leciono, em uma palestra sobre: “feminicídio e os direitos das mulheres nos tempos atuais”, sobre a violência que sofri na adolescência e o papel da escola como mediadora na prevenção a este tipo de violência. Lembro-me da perplexidade ao qual ficaram todos, como também a “terrível” pena que tiveram de mim [...], contudo pude perceber certa valorização entre alguns colegas de trabalho e alunos após essa iniciativa [...] minha história de vida, mesmo que triste e turbulenta, pode ser um parâmetro de transformação social na vida de muitos alunos homossexuais, principalmente no público lésbico, onde o silenciamento é mais presente. (ALICE, 14 de junho de 2019, informação oral).

A contribuição da professora colaboradora Alice, remete a pequena área de concentração, ao qual, assuntos que permeiam a socioculturalidade estão presentes no componente Geografia. Com isso percebemos a Sexualidade, como um tema ausente no cotidiano escolar, encurralando possíveis e positivas contribuições pedagógicas e educacionais, no tocante ao tema. Essa restrição do discurso sobre Sexualidade interliga as contribuições dessa professora, à narrativa do professor Cássio, que diante da falta de uma

política pedagógica escolar interna, aplicam por meios interdisciplinares a apresentação dessa temática como uma possibilidade educativa, enriquecendo suas práticas pedagógicas e “desenvolvendo” ambientes que possibilitem a formação de uma sociedade pautada na tolerância.

Nesse contexto, a apresentação de um ensino geográfico pautado na compreensão das Sexualidades, como uma possibilidade analítica pedagógica e geográfica, reverbera nos princípios expressos na LDBEN, que no Título II, artigo 2º, descreve: [...] 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 [...] (CARNEIRO, 1998, p. 32). Com essa descrição, percebemos a pouca utilização das legislações ou dos PCNs nas escolas, por parte desses dois professores colaboradores, no tocante a aplicação e desenvolvimento dessa temática no seio escolar. Porém, também compreendemos as inúmeras restrições expressas pelas suas respectivas unidades de ensino, no que diz respeito a essas iniciativas, culturais, políticas e sociais, atentando que tais espaços de formação, estão consolidados em um modelo social, heteronormativo e homofóbico, despreparado para a compreensão das dissemelhâncias identitárias e o fortalecimento da cidadania como princípios educativos.

Contudo, por exemplo, o tema: “educação sexual” (como um subcampo dos discursos sexuais ou da Sexualidade), não surge nos espaços escolares com a institucionalização dos PCNs. Como visto nos aportes teóricos, é importante ressaltar a importância do discurso sexual e sua cronologia na historicidade da educação brasileira e no ensino de Geografia, percebendo que em cada período histórico, como também na atualidade, as legislações dominantes heteronormativas condicionam diferentes controles pedagógicos e paradigmáticos.

A escola, como também o ensino de Geografia, além de se pautarem em legislações educacionais que estimulem o exercício da cidadania, devem por meios transversais aplicar essas contribuições analíticas sexuais no cotidiano escolar, através de planejamentos interdisciplinares que contemplem a sua aplicação como também oportunizem, através dessas ações, espaços de solidariedade e tolerância às culturas (neste caso sexual) dissemelhantes.

Estes desafios pedagógicos devem, com certo tipo de trato, serem expressos, garantindo o direito identitário, possibilitando lugares e espaços que proporcionem o discernimento das diversidades presentes nas culturalidades e em consequentes dos corpos desviantes do modelo tradicional.

Em contrapartida a estes discursos sexuais de inclusão social e espacial, apresentamos a narrativa do professor colaborador Fernando, que expõe:

Esse tema tem apresentado na minha vida, muitas controvérsias. Por ter sido “criado” em um ambiente totalmente heteronormativo e religioso, só pude expressar minha opinião sobre Sexualidade e sua possível interação com a sociedade muito tardiamente. Reconheço a necessidade da mutualização nos diversos setores da sociedade sobre essa discussão, porém, evito ser o vetor desse levante. Conflitos familiares, religiosos e pessoais, ainda permeiam a minha vida. Sei que isso é vergonhoso, mesmo sabendo que sou uma parte integradora desse discurso, evito ao máximo ser exposto, pois a ação do “falar”, acrescenta exposição, e para isso, não me sinto preparado. Ser gay, em uma sociedade altamente preconceituosa, me retrai, pois tenho medo das consequências que tais exposições podem gerar em minha vida. A sociedade pode interpretar sobre a minha orientação sexual ou a minha sexualidade como quiserem, mas esperar discursos sobre o/a mesmo, provido da minha pessoa, é um desperdício. A minha vida se divide em setores muito distintos, e a minha vida pessoal/ sexual e a minha vida profissional [...] Contudo, admiro e ouço sobre aqueles que conseguem de forma natural, expressar esse tema [...] (FERNANDO, 17 de julho de 2019, informação oral).

Na aplicação deste bloco da entrevista focalizada, percebemos o incômodo do colaborador Fernando, respeitando assim, sua restrição narrativa, e a possível “incompatibilidade” do entrevistado em relação ao tema proposto. Porém, desse curto trecho pudemos extrair várias possibilidades analíticas, já expressas no corpo teórico desta pesquisa dissertativa que trata dos silenciamentos dos corpos e dos papéis de vigiar e punir da sociedade heteronormativa, ainda presente na vida de muitas identidades homoeróticas.

O colaborador Fernando, como grande parte da sociedade brasileira, vivenciam condicionantes conservadoreistas aplicadas pelos aparelhos ideológicos do país. Essas estruturas políticas, embasada no tradicionalismo social e no modelo heteronormativo, está marcada na rugosidade histórica da nação, e nos últimos anos tem ganhado espaço nos aglomerados sociais e religiosos, induzindo espaços, como a exemplo, os ambientes de ensino, ao silenciamento acerca sobre discursos sexuais.

Como descrito nos aportes teóricos, à invisibilidade sexual, como também a negligência as identidades dissemelhantes, estão marcadas nas vivências da sociedade. O gerenciamento dos corpos tem conduzido nos indivíduos, através das estruturas governamentais, a promoção da perca ou do esmorecimento dos direitos sexuais/políticos no país. Sobre as organizações políticas e religiosas fundamentalistas, que promovem a oposição aos direitos sexuais, Miskolci e Campana (2017), acrescentam: De qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica [...] a única instituição que lideram essa cruzada, organizações

evangélicas [...] tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais [...] (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730).

Essa aversão religiosa, política e ideológica, marcam de forma significativa a vivência do professor colaborador Fernando, que pautado no tradicionalismo moral e social, tornou-se um exemplo da opressão heteronormativa e do engessamento sexual da sociedade. As demandas obtidas pelos Direitos Humanos pós- Constituição de 1988, empreendeu “liberdades” que ameaçavam e desconfiguram a conjuntura tradicional social no Brasil.

Dessa forma, igreja e escola, tornaram-se espaços de opressão sexual e cultural, comprometendo a identidade gay, como símbolo da dissemelhança sociocultural. Os silênciamentos expressos pelo professor colaborador apontam para esse agravante e oportunizam a importância, da desconstrução homofóbica nos espaços sociais e de vivências *queers*.

Contrariamente as primeiras entrevistas focalizadas aplicadas, o professor Fernando, optou pelo silenciamento, acerca de sua identidade sexual, como fonte de defesa aos vários tipos de “violências” causadas pela exposição identitária. Desta forma, concluímos que vários professores, gays e lésbicas em todo o país, condicionados/as pelos engessamentos sociais, silenciam-se na necessidade de uma inclusão à “normalidade” social heterossexual.

Dando continuidade, ao segundo bloco das entrevistas focalizadas, apresentaremos as contribuições da professora colaboradora Barreto, narra:

Acredito que pude compreender essa temática tardiamente. Por toda a infância e início de adolescência, estive contida como uma mulher cis, experimentava sem problemas toda a cultura heteronormativa vivenciada por esta classe social/sexual. Com o amadurecimento sexual e com o “desabrochar” dos prazeres sexuais, pude perceber-me como lésbica, desta forma, iniciei, comigo mesmo, internamente, um pensar e um olhar sobre Sexualidade e em consequência sobre sociedade. Como mulher lésbica, sempre mantí meus discursos para momentos de necessidade, falo assim, devido à forma que me comporto, que não se move pela negligência, pois nunca faria isso, mas pela manutenção da minha discrição em meio a uma sociedade preconceituosa e violenta. Acredito que minha primeira experiência, enquanto manifestante de direitos homossexuais, iniciaram no decorrer de minha graduação, quando era perceptível, movimentos contrários a minha orientação sexual. Na escola onde trabalho ajo de forma colaborativa, quando percebemos a necessidade do discurso sobre Sexualidade. Mesmo com algumas estranhezas do público (alunos, professores, funcionários e gestão), consigo manifestar, junto aos colegas de trabalhos e simpatizantes do movimento LGBTQIA+, algumas intervenções pedagógicas que culminem em ações de prevenção e de “liberdade sexual” a alunos gays, lésbicas e transsexuais, aos quais estão presentes em uma quantidade considerável na escola que leciono. Enfim, sou uma defensora da causa sexual e seu discurso na sociedade, porém utilizando muita cautela e

respeito às outras classes sexuais. (BARRETO, 29 de julho de 2019, informação oral).

As liberdades sexuais previstas pela professora Barreto, levanta uma questão bastante importante para o discurso sobre Sexualidade e sociedade. Até que ponto os professores/as colaboradores/as, podem contribuir para a normalização dessas exposições orais nos espaços sociais? Devemos nos atentar sempre nas necessidades, nas feições dos espaços, nos comportamentos dos ouvintes e no grau de culturalidade expressos por este mesmo escopo social. Pois nem todos os espaços geográficos e sociais são semelhantes, diferenciam-se de acordo com a fluidez ou estado de “inanição” ao qual sociedade está condicionada.

Os estados de condicionamento da sociedade movem ou reprimem discursos, sejam eles tradicionais ou dessemelhantes. A organização espacial deve sempre ser observada para a exposição do tema. Os corpos que os legitimam a Sexualidade através do discurso, podem sofrer “represálias” diversas. A segurança oral, moral, e física desses indivíduos devem ser levadas em consideração. De acordo com as contribuições expressas, neste corpo dissertativo, descrito por intermédio informativo da ABGLT (Gráfico- 01), grande parte das violências a indivíduos LGBTQIA+ ocorre nos espaços escolares, e são expressas em suas diversas formas, como: insinuações negativas, agressão verbal, agressão física, entre outros (Brito e Santos, 2018).

O poder da oratória de professores/as possui um limite claro a ser percorrido. As “liberdades sexuais”, devem ser apresentadas para além das configurações dissemelhantes, devem abordar a todas as formas de expressão e vivência, garantido o direito a todos os indivíduos, de acordo com as suas feições e expressões sexuais.

Sexualidade e sociedade sempre se apresentarão, por interação ou por colisão no meio sociocultural. A discursão sexual, sempre entrará em conflito, seja pela manutenção da tradicionalização sexual, ou seja, pela libertação sexual. Deste modo, professores/as gays e lésbicas, objeto de estudo desta pesquisa dissertativa, apresentarão representatividades diversas, algumas contidas na luta pelo “vislumbramento” homoerótico, outras pela neutralidade e/ou negligência dos discursos sexuais na sociedade.

Os corpos docentes gays (de forma generalizada), não se encontram condicionados a um mesmo propósito colaborativo acerca da Sexualidade e sua expressão oral, como fonte de um discurso social/sexual. Os condicionantes socioculturais deverão ser respeitados, a fim de oportunizar legitimações identitárias diversificadas.

De acordo com esse pressuposto, apresentaremos as colaborações do professor

Augusto, que dispõe:

O discurso sobre, Sexualidade e sociedade de alguma forma sempre esteve presente em minha vida, falo enquanto homem adulto e assumidamente gay. Foi na academia que iniciei, junto a outros amigos gays e lésbicas, discursos sobre Sexualidade, porém de forma indireta e terapêutica. Esse discurso sexual apresentava-se como uma forma de expôr, as ânsias, dificuldades e os problemas da vida de gays, lésbicas, travestis, entre outros irmãos da comunidade LGBTQIA+. A universidade, enquanto espacialização social, nunca apresentou assuntos sobre o tema, e todos os discursos providos por mim aconteceram indiretamente, muitas vezes apresentados como mecanismos de defesa, em meio a uma sociedade heteronormativa e preconceituosa. Como professor, tenho poucos anos de experiência, e percebo a rigidez do espaço escolar ante a Sexualidade, como uma proposta discursiva. Recentemente tive, o desprazer, e ao mesmo tempo o prazer de discordar de um colega de trabalho, que em um momento de intervalo escolar, apontou para a TV fixada na sala dos professores, e de forma pejorativa, comentou sobre um comercial que enaltecia a imagem travesti e trans transmitido pelo cantor e artista Pabllo Vittar, falando: *“agora só passa na TV coisas de bixa!”*. No momento, fiquei parado pela surpresa, como também pelo desrespeito do professor, e sabendo ele, que naquele lugar existiam pessoas gays e lésbicas, não se importou com a expressão homofóbica realizada. Assim que o comentário foi realizado, rebati, dizendo: *“ainda bem que as “bixas” estão ocupando espaços, vivemos uma vida de transmissões “héteras”, e hoje consigo reconhecer o meu público na TV. Essa ação colabora para a formação de visões mais tolerantes!”*. A partir daquele episódio, percebi a necessidade latente da ação do discurso sexual na escola, as oportunidades ainda não surgiram, mas lutarei para que elas aconteçam. Existem muitos pares iguais a mim, ainda discentes, carentes por trocas de ideias, e prontos para uma transformação escolar. Acredito, pelo que já vivi e vi que, uma palavra pode salvar como também ceifar vidas [...] (AUGUSTO, 03 de julho de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa do professor colaborador Augusto, descreve a rotina e a realidade de escolas brasileiras, repletas de identidades dissemelhantes, sejam elas docentes ou discentes. A negação, ao discurso sexual escolar, agride diariamente a transformação das identidades sexuais, sejam elas heterossexuais ou homoeróticas, pois, pela ausência de uma “ação” educacional sobre Sexualidade, costumes, crenças e linguagens são transmitidas, tornando-se culturais, ao ponto de vista da perpetuação.

Diante desse fator, percebemos o desfavorecimento da cultura homoerótica nos espaços escolares, pois, mesmo com a ausência de uma educação sexual pautada na cidadania, a cultura heteronormativa sempre estará como um parâmetro único a ser vivenciado e multiplicado na sociedade.

Podemos também extrair, desse discurso a naturalização da prática homofóbica nos corpos docentes, ressaltando novamente, pela necessidade de uma inclusão sobre pautas

socioculturais, que enalteçam a Sexualidade como uma possibilidade analítica nas IES e nas escolas.

A “moderna” Constituição brasileira, berço de uma construção democrática, ainda apresenta-se no meio social, na forma embrionária, sem poucas mutações ou transformações, que dessestruem o modelo heteronormativo hegemônico. Sabemos que estamos distantes dessa realidade, mas acreditamos através das vivências desses professores/as colaboradores/as que estamos, morosamente, encaminhando para espaços de acolhimento e de tolerância sexual.

Os aparelhos ideológicos de Estado, neste caso a sociedade, continuam a conduzir e a transmitir uma cultura sexual única e fixa, desprezando a diferença como feição social e mascarando as dissemelhanças à discursos engessados por uma cultura sexual tradicional, oposta e que repreende quaisquer outras manifestações “subalternas”.

#### 4.2.3 Bloco III: os desafios das identidades sexuais nos espaços escolares

A identidade sexual, como *locus* de análise sobre Sexualidade, tem oportunizado no Brasil, vários desdobramentos analíticos sobre o tema. As identidades sexuais e de gênero, tem constituído ao longo da história contemporânea do país e estimulados pelo processo de redemocratização, uma rede de inúmeras políticas voltadas para a apreciação de formas identitárias sexuais, vistas como marginais.

As identidades dessemelhantes ou *queers*, ainda percebidas como castas da marginalização societária, têm encontrado nos espaços escolares, a materialização dos conceitos sexuais heteronormativos, presentes desde sua gênese, enquanto espaços de formação educacional, social e cultural.

Os espaços escolares brasileiros, inspirados pela tradicionalidade heteronormativa, pouco difundiu o discurso sobre Sexualidade em seus ambientes. A subalternidade do corpo, como também, o silenciamento das condutas e desejos, conduziram as visões tradicionais do Estado, “condicionando hábitos” de uma sociedade conservadora.

A Sexualidade dos corpos é vivenciada no período pregresso, como também na atualidade, como um elemento discursivo indesejado, voltado apenas para as suas contribuições biológicas, como também para a difusão dos hábitos e condutas da “normalidade” dos padrões previstos pela masculinidade e pela feminilidade.

Transgredir esses campos do tradiocionalismo rompe com a heteroforma, e com as ideologias e epistemes previstas pela mesma. O corpo e sua identidade devem conter-se em

um espaço dual, ou seja, contidos na construção histórica das “feições” biológicas masculinas e femininas do corpo, ignorando contrapontos ou quebras paradigmáticas sobre a sexualidade humana.

A escola, como aparelho de ideologia heteronormativa, utiliza-se de sua organização social, para “conduzir”, “moldar”, “definir” e “transmitir” uma realidade sexual e identitária única, vista como desejável e aprazível por grande parte da sociedade na atualidade.

Porém a “heteromatização escolar”, não se fixa como uma norma para todos os corpos, identidades e espaços. A escola, como um recorte da realidade social, não permanece estável ou fixa, movimenta-se pelos contrapontos e pelas expressões culturais e sexuais contidas nela. O homoerotismo é um exemplo da fluidez dos espaços escolares, e do rompimento de um padrão único, que busca por uma “legitimidade histórica”, que por décadas, permaneceu e permanece alicerçada no conservadorismo social/sexual.

Ser dissemelhante, na subcultura gay, é um desafio para a vivência de professores e estudantes em todo o país, como também no mundo. O corpo e a identidade gay, em sua forma genérica, concebem para a educação brasileira, e em específico para a Educação Geográfica, campos importantes para o entendimento de uma pluralidade sociosexual e cultural, concebidas como elementos importantes para as expressões materiais e imateriais presentes no espaço geográfico.

As práticas didáticas, também são ferramentas importantes para o raciocínio dos “duelos sexuais”. Currículos engessados e antagônicos, às premissas de uma educação solidária e cidadã, são rugosidades ainda presentes na escola e que devem através de uma prevenção/ intervenção, romper com os paradigmas da historicidade educacional brasileira conservadorista.

Oportunizar, a rotura do silenciamento das vozes, corpos e identidades sexuais, promovem espaços de inclusão e acolhimento, como também o visor à culturalização de indivíduos e espaços dissemelhantes. Valorizar a representatividade dos corpos sexuais, como um objeto de transformação da socioespacialidade podem promover nos espaços escolares, metodologias de ensino-aprendizagem plurais, repletos de possibilidades analíticas e discursivas, sendo estas, ainda, perspectivas fictícias de uma educação permanentemente fixada em culturas tradicionais e que promovem cotidianamente a segregação das manifestações sexuais homoeróticas. A seguir, iniciamos as contribuições narrativas referentes a este bloco da entrevista focalizada, iniciando pelo professor colaborador Jonatas, que expõe:

Como exposto em um bloco anterior, tenho dificuldade em discutir sobre

Sexualidade, principalmente no espaço escolar. A escola, como outro lugar qualquer, está repleta de identidades, umas vistas como normais e outras como anormais. Os “guetos” presentes nela são bem distintos, porém, a classe que mais sofre retaliação são aquelas formadas por grupos gays. Na escola que leciono, além de mim, possuímos mais outros dois professores declaradamente gays, aos quais me dou muito bem. Porém percebo neles, como em mim mesmo, a dificuldade de falar sobre Sexualidade no ambiente escolar, como também das identidades sexuais existentes nela. A escola que trabalho, está localizado em um bairro periférico da cidade, em Mandacarú. A marginalidade social é bem nítida, existe um pouco de tudo, porém mesmo com essas características, a escola é muito conservadora, acredito que por causa de sua estruturação histórica, pois é a unidade escolar é a mais antiga do bairro. Os gestores que passaram por lá, até o momento três, desde que assumi o cargo, eram, como a atual é, pessoas velhas e arcaicas em suas ações administrativas e pedagógicas [...] nada que fuja de uma realidade tradicional é aplaudida, mas quando algumas intervenções pedagógicas diferenciadas são feitas, percebemos retaliações [...] um grande exemplo sobre essa questão, foi um trabalho que realizei com outros professores sobre: “gravidez na adolescência”, algo bastante comum na escola e que precisava ser discutida. Tivemos um bom *feedback* por parte dos alunos, mas por parte da escola não, fomos chamados atenção de forma mascarada e entendemos o posicionamento da escola, sobre discussões que fujam do tradicionalismo. Temos muitos alunos (as) gays, eles vivem em agrupamentos, se distinguem pelas ações que exercem na escola, alguns são bem atuantes, outros introvertidos por causa da discriminação [...] Há uns dois anos, um aluno gay me procurou, para falar sobre sua orientação sexual e os problemas que enfrentava com a família, na oportunidade, fiquei surpreso pela procura, mas o atendi, percebendo que poderia “aconselhá-lo pedagogicamente”, transmitindo para ele, que eu, também enfrentei diversos problemas quando era estudante. Após o ocorrido, percebi a aproximação de outros pares discentes, e vi que poderia indiretamente ajudá-los, de forma em que também não me expusesse na escola. As trocas de falas, não chegam a ser um discussão sobre Sexualidade ou sobre identidade sexual, se restringe a como os mesmos podem “sobreviver” em um ambiente altamente preconceituoso. (JONATAS, 07 de maio de 2019, informação oral).

Mesmo, com alguns avanços sobre o discurso da Sexualidade e identidade sexual nos espaços escolares, podemos encontrar espaços formação educacionais engessados a preceitos tradicionalistas. Como já descrito em outros blocos, a escola se apresenta, como um recorte social, do aparelho ideológico do Estado, como locais de “aprisionamento” e silenciamento das identidades sexuais dissemelhantes.

Identidades sexuais *versus* escola, sempre mantiveram convergências ideológicas, e a escola, como detentora dos comportamentos e hábitos sexuais “aceitáveis”, mantiveram a Sexualidade, ou neste caso, o homoerotismo, como discurso proibido e coibido para aqueles que o desesejassem expressar.

A “anormalidade” do corpo sexual nos ambientes escolares, sempre foram constâncias de perseguição moral e legal. Vigiar e punir foram, e ainda são, em muitas

instituições de ensino formal, as estratégias mais frequentes para impedir o surgimento ou avanço do discurso sobre Sexualidade e em consequente, sobre identidade sexual.

As vozes do corpo no ambiente escolar, como prescrito por Foucault (1997), apresentam as diversas metodologias ilegais utilizadas pelo processo de escolarização, para identificar e conduzir os corpos, prevendo a Sexualidade, como um modelo único e imutável, alicerçado na heteroforma. Ainda segundo o autor, as vozes do corpo, mesmo que vigiados, demonstram o quanto o corpo sexual fala sobre a alma e o quanto é necessário uma atenção especial sobre ele. O corpo e a identidade sexual estão em constante formação e transformação nos espaços escolares, e o que se tem feito ou observado sobre isto? A contribuição narrativa do professor colaborador Jonatas, descreve de forma clara a contraposição da escola acerca de temas que circundem a Sexualidade.

O professor Jonatas, como um sujeito gay, além de vislumbrar o aprisionamento de discursos dissemelhantes, também é vítima do silenciamento do “sistema de ensino” heteronormativo, e como acreditamos, prevemos que estes mesmos emudecimentos se multiplicam nas escolas brasileiras, tendo em alguns casos, locais de ensino que rompem com esta realidade, tornando o progresso desta discussão, lenta e desafortunada.

Porém esses locais de resistências têm oportunizado as identidades sexuais, espaços de formações inclusivos, respeitando a racionalidade do corpo, como também as suas manifestações culturais e sexuais, promovendo ambientes de solidariedade a todos os sujeitos, sejam eles (as) contidos (as), nos costumes heteronormativos ou homoeróticos. Pensar o espaço escolar, e os corpos docentes e discentes, como elementos socioespaciais inatos, reflete na visão de decomposição social, aversas as manifestações socioculturais marginais.

Nessa perspectiva, apresentaremos a contribuição narrativa do professor colaborador Cássio, que expõe:

[...] lembrei-me ligeiramente das dificuldades que encontrei na escola acerca da minha identidade sexual, principalmente por ter sido criado em uma família protestante. Mas acredito que esse tema progrediu nos últimos anos, através do esforço de muitos colaboradores que valorizam e respeitam a sexualidade humana. Onde dou aula, acredito, que como em outras escolas, encontro algumas resistências por parte da comunidade escolar, mas temos apoio. Onde estou lotado, somos em muitos, falo da quantidade de gays e lésbicas na escola. A representatividade sexual é algo tolerado na escola, pois existem nela, alguns poucos grupos homossexuais que promovem o discurso e a cultura sexual, sem perceber a importância de suas ações. Eu vejo essa representatividade sexual, como forma de defesa desses alunos. Os meninos gays são exemplos nítidos, participam de todas as ações planejadas pela escola, as meninas lésbicas são mais tímidas, e os travestis, que são dois, são introvertidos, acredito que por medo da violência e do preconceito. Na escola que é da modalidade integral, “valorizamos” as identidades culturais, como também sexuais, a coluna deste modelo de ensino na Paraíba

é o Projeto de Vida dos estudantes. Com essa “valorização” podemos intervir na vida dos estudantes, ou vice-versa. Assuntos sobre Sexualidade são discutidos, respeitamos os estudantes gays, lésbicas, bi e trans, como também os professores e demais sujeitos contidos nesta comunidade. Já sofri preconceito sim, mas sempre dou um jeito em reverter à situação, tratando de forma humana essas contrapartidas. Não estou em um lugar perfeito, o modelo possui muitas falhas, principalmente no que tange ao tempo de trabalho dos professores, é uma exploração escancarada, mas tenho que me calar, pois sou prestador, e se não me enquadar no modelo, sou convidado a sair dela, já ouvi isso várias vezes, e vejo isso como uma violência moral. O ano passado, fizemos uma intervenção pedagógica alusiva ao “Dia Internacional do Orgulho Gay”, na oportunidade, assistimos a palestra de uma psicóloga transsexual que abordou sobre: “traumas e violências acerca da homofobia” e foi bastante proveitoso. Também tive a oportunidade de palestrar, tratando sobre a vida e a cotidianidade da comunidade LGBTQIA+ na sociedade, e por ser evangélico, apresentei aos alunos as minhas experiências enquanto membro de uma igreja inclusiva daqui da cidade, que acolhe a todos, sem distinção de identidade ou orientação sexual. Sou bastante ativo neste assunto, vivi uma vida regrada, cheia de preconceitos e não tolero ser desrespeitado ou presenciar ações de homofobia, não deixarei, dentro das minhas condições, que nossa classe seja desvalorizada, somos humanos e merecemos respeito [...] (CÁSSIO, 16 de maio de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa do professor Cássio, colabora como descrita no aporte teórico desta pesquisa dissertativa, no ponto “2.2.3- Corpo, escola e identidade docente”, que a escola é um exemplo do resultado da interação acadêmica dos corpos, ou neste caso das identidades sexuais. O corpo (físico e mental) carrega a história de um determinado lugar, de uma vivência, de uma experiência, para ela foi atribuído o papel da representação do espaço social.

Nessa perspectiva, escola é o resultado da interação acadêmica dos corpos, os ambientes neles presentes se configuram de acordo com as interações que os corpos agem sobre os meios, e de como as culturaalidades sociais e/ou sexuais são manifestas pelos mesmos, condicionando a espacialização de novas feições espaciais.

Interpretar os corpos em suas dimensões, como também em suas vivências, podem contribuir para a formação de espaços tolerantes acerca das identidades sociosexuais. As manifestações presentes nos corpos sexuais promovem espaços de cidadania e de legitimam a igualdade social. Desta forma, percebemos que a contribuição do professor Cássio corrobora, para uma ampliação da difusão do conceito de identidade sexual nos espaços escolares. Com esta iniciativa, vislumbramos o conceito Britzmann (1996), que descreve sobre discussões sociais para além das perspectivas lógicas, tornando “impensável” e o “intolerável” como possibilidades analíticas e pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, poucas são as unidades escolares no Brasil que tratam sobre Sexualidade

como uma discussão importante e necessária para construção do saber. O exercício profissional de professores homoeróticos, e suas possíveis motivações acerca do assunto tratado estimulam ou desmotivam a vivência e a expressão das identidades sexuais nos espaços escolares.

Como já descrito, a identidade sexual se constrói e se transforma ao longo do espaço-tempo, metamorfizando faces/feições físicas, mentais e sociais, tornando o processo de profissionalização docente, progressista ou retrógrada dependendo das ações exercidas e permitidas aos professores. Sobre a superação dos processos de profissionalização, Nóvoa (1995) descreve: [...] é tempo dos professores pensarem em se formar-se, assinalando o “se” as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) 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 docente, são nelas que as características dos professores (as) e alunos (as) são forjadas (os). O corpo docente e discente é composto por elementos simbólicos pessoais, culturais, sexuais e profissionais, através deles, feições se especializam e materializam, formando espaços escolares e geográficos, fluidos mesmo contidos em territorialidades de contradição. De acordo com essa perspectiva, apresentaremos as contribuições da professora colaboradora Alice, que narra:

Falar sobre a identidade sexual nos espaços escolares é algo bastante complexo. Por toda vida, procurei a minha identidade sexual em meio ao espaço, além de ser uma mulher negra, sou lésbica e isso é bastante complicado para o mundo governado por homens brancos e heterossexuais. A pobreza, também é outro fator importante na construção da identidade, quem mora na favela e já sofreu algum tipo de agressão “por ser algo” que não é aceito, é um grande condicionante. Infelizmente aprendemos com as dificuldades, no meu caso, aprendi a aprender com a agressão sexual que sofri, e onde estava, na época, a escola para me auxiliar e amparar? [...] por toda a vida tive a ideia da escola como lugar de refúgio, procurei em meio aos amigos e professores um lugar de segurança, onde nunca encontrei apoio. Minha identidade sexual se aperfeiçoou através de meu grande e estimado amigo, já citado em outro momento. Nele encontrei o escape e as ferramentas para viver e “sobreviver” [...] nas mais variadas escolas que lecionei sempre me mantive atenta, aos grupos mais marginalizados e desprezados. Pude me ver, muitas vezes, no rosto de garotas e garotos homossexuais, que como eu, sofreram e sofrem, as mazelas da pobreza, da violência e do menosprezo. O silenciamento do corpo e da alma é uma alternativa bastante comum entre nós na construção da vida. Como eu, em minha vida pregressa, vários foram os alunos e alunas gays e lésbicas, que por motivos diversos, preferiram e preferem silenciar-se a serem expostos, sentindo que o falar, pode gerar algum tipo de violência nos ambientes escolares e sociais [...] hoje, como professora tento mediar esses conflitos, mas barrada por um modelo preconceituoso e heteronormativo, não consigo

realizar as intervenções necessárias para auxiliar alunos gays e lésbicas, que estão a todo o tempo, passíveis a negligência e a violência. Sempre que sou posta neste assunto e nesta posição, sinto a dor do passado, mas tento revertê-la, auxiliando a todos que me procuram, porém de forma indireta [...] A escola que leciono, não vê com bons olhos esses assuntos, mas mantenho dentro das salas de aulas e de forma indireta, utilizando sempre as aulas de Geografia, como suportes para esta ação social [...] vejo que as identidades sexuais se constroem e são entendidas pelos sujeitos ao longo do tempo, durante a jornada da vida. Alguns possuem histórias bonitas de superação, outros refletem o lado obscuro, da dita marginalização sexual. Muito tem que ser feito e visto nas escolas, as sementes devem ser lançadas, como aquelas lançadas por grupos que nos representaram no passado [...] experimentamos outro período de repressão sexual e devemos deixar o nosso legado, tendo o ensino, como uma “arma de guerra”, para que as próximas gerações possam viver e sobreviver de forma mais digna nas escolas, nos seios familiares (para aqueles que os tem) e na sociedade. Muitos ainda morrerão pela causa, e isso me preocupa, me aflinge, mas percebo que sacrifícios devem ser feitos. Não falo especificamente da morte física, mas daqueles que todos os dias são atacados por causa de sua identidade e costumes, principalmente quando, mais uma vez repetindo, está do lado oculto da sociedade [...]. (ALICE, 14 de junho de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa da professora colaboradora Alice, aponta para vários recortes descritos nesta pesquisa de dissertação, como a necessidade paulatina do trato sobre Sexualidade, na busca pela consolidação de espaços mútuos e sem distinções, seja ela de gênero, de raça, de orientação sexual, de religião. Foucault *apud* Altmann (2001) descreve sobre a importância de expor o “sexo” (como generalização) a um paradigma cotidiano, que não busque condenar, ou tolerar, mas gerir, inserir, na constância de torná-la um bem regular para todos (as), compreendendo as administrações individuais e coletivas do sexo, como uma *práxis* de uma culturalização tenaz.

Porém como exposto pela colaboradora, a escola passou a produzir barreiras no tocante ao discurso sobre Sexualidade. Essas repressões, moralizações e proibições, causam na vivência de professores (as) e alunos (as), profundas lacunas que deveriam ser defendidos, legitimados e preenchidos pelas premissas da Constituição e demais documentos régios, que abordam a igualdade social e cultural humana, como um bem coletivo. A liberdade do saber sobre o sexo, está a cada dia, abatida por órgãos e identidades públicas consolidadas pelo conservadorismo, tornando árduo, intervenções pedagógicas que vislumbrem a Sexualidade, como alternativa de formação pedagógica e social nos vários ambientes de ensino formal no país.

O combate à LGBTfobia, tem perdido (ou não encontrado) nos últimos anos, espaços de incentivo pedagógicos voltados para a visibilidade, respeito e condescendência, nas classes sociais e escolares, e isso é um fenômeno de políticas conservadoras que descredibilizam, os

vários movimentos socioculturais e sexuais, que se desenvolveram e se desenvolvem no país.

Esses reflexos retrógrados são produtos das diversas frentes do conservadorismo social, que contrárias às diretrizes do PNE (Plano Nacional de Educação), retiraram em 2015, a proposta do MEC (Ministério da Educação), da inserção da ideologia de gênero, como parâmetro/proposta de ensino formal no país. Essa normatização inclusiva, que originalmente propunha o respeito às diversidades socioculturais, descrevia em seu Artigo 2º, inciso III a: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, mas reduzida pelo PL 3235/2015, apresentou que esta superação da desigualdade educacional, deveria “erradicar” todas as formas de discriminação, sem explicitá-las, tornando ambíguo o entendimento e a aplicabilidade do projeto de lei (Brasil, 2014).

Percebemos a drástica mudança, ocorrida no PNE, como uma contrapartida dos movimentos neoconservadores no Brasil, subsidiado, pelas igrejas neopentecostais, instituições sociais e pela nova e retrógrada política nacional que se estruturava em 2016, consolidado com o golpe político ao governo petista de então presidenta a Sra. Dilma Rousseff (2011-2016).

Além disso, ressaltamos que o confronto pela busca por um tradicionalismo social e familiar, pairou e paira sobre as religiões de matriz judaico-cristã. No Brasil, a Igreja Católica com incomum conchavo com as igrejas neopentecostais, propuseram contrapartidas políticas aos movimentos que defendem igualdade de gênero, ou identidade sexual, como discursos possíveis na Educação Básica. Essa transgressão atingiu a todas as classes da sociedade brasileira, inclusive os espaços escolares, defendendo a estrutura da familiar tradicional e a cultura heteronormativa compulsória, como centros ideológicos, da educação formal e no país.

Também devemos levar em consideração, os movimentos sociais/ sexuais (movimentos gays) que ocorreram no Brasil em 1980. Essas agremiações, inspiradas pelos movimentos culturais e sociais, norte-americano, iniciaram a intervir, nesse período da história brasileira, importantes diligências que enalteciam a visibilidade dos corpos e das identidades sexuais, como fontes e formas de conhecimento, pautados pela diversidade, cidadania e solidariedade prevista pela Constituição de 1988. (Ferrari, 2003). Seguindo o rigor de análise das entrevistas focalizadas, exporemos as contribuições do professor colaborador Fernando, que ilustra:

Mesmo considerando a importância desta pauta na entrevista, pouco posso contribuir. Respeito e admiro os profissionais da educação que tratam sobre

o tema nos ambientes de ensino, porém, mesmo contido nesta classe social/sexual, não assisto sobre o assunto acerca da identidade sexual. Este tema, sempre foi um tabu na minha história de vida, como também na minha vivência enquanto professor [...] a minha sexualidade nunca foi utilizada para explorar os discursos sobre Sexualidade, no ambiente de ensino ao qual leciono. Como tabu, no passado e no presente, tal tema [...] nunca ganhou espaço nas minhas aulas enquanto professor de Geografia. Acredito, talvez por certa covardia, que estes assuntos podem ser discutidos em outras áreas do conhecimento [...] mas devido a minha formação familiar e religiosa, evito sempre que posso, o trato sobre os temas que circundam as Sexualidades, a orientação sexual e a identidade sexual como propostas de ensino [...] a minha vivência, enquanto gay permanecerá silenciada na minha história enquanto professor [...], além disso, percebo que as escolas não estão preparadas para o acesso a tal tema. O preconceito e a discriminação, ainda são elementos presentes nos ambientes escolares e por este motivo, como os outros demais que já foram elencados, não “colaboro” com estas ações educativas, mesmo entendidas por mim, como importante [...] pode transparecer contraditório, mas é a minha opinião e a minha prática enquanto professor. (FERNANDO, 17 de julho de 2019, informação oral).

Diante da colaboração do professor Fernando, percebemos a “profundidade fundamentalista”, do silenciamento sexual na vida e na prática de “alguns” professores e suas vivências enquanto mediadores do saber. O enclausuramento, como forma avessa aos sujeitos sexuais dissemelhantes, passam a materializar práticas cada vez mais constantes, na existência e cotidianidade dos sujeitos inclusos nos espaços escolares.

Também percebemos a perturbação na exposição oral, cedida pelo professor entrevistado. Com isso, a identidade sexual/homossexual vista como reprimida e excêntrica, estabelecem incalculáveis violações ante as manifestações dos corpos, mas enquanto individualidade atentamos ao respeito dos soares das vozes, vendo o indivíduo e a escola como elemento/ espaços de contradições, tangeres, conflitos e receamentos.

Mesmo possuindo um modelo constituinte inspirador a várias democracias, “inverdades” e sigilos ainda são constantemente introduzidos nos ambientes escolares, como também na vida dos sujeitos que os compõem. Devemos ponderar que a negação, ao discurso sobre Sexualidade, e neste caso, sobre identidade sexual, condicionam indivíduos a núcleos da tradicionalização heteronormativa, transmitindo nos espaços escolares, manifestações fixas e únicas, que se contrapõem aos progressos culturais/ sexuais promovidos em algumas escolas, espalhados pelo território brasileiro nos últimos anos.

Como apresentado nos aportes teóricos, os aparelhos ideológicos de Estado (governo igreja, escola, entre outros) são instituições utilizadas pela sociedade, para a condução e a fiscalização dos comportamentos e das atividades culturais e sexuais dos indivíduos. De forma inegável, podemos ignorar a contribuição da igreja no processo de ensino no Brasil (Green &

Polito, 2006). Na atualidade as intervenções “clérigas- educativas” ainda estão presentes em muitas instituições de ensino. Os papéis dos discursos sobre Sexualidade e identidade sexual, nesta perspectiva, nunca pertenceram ao autogerenciamento dos sujeitos, e a transmissão oral do professor colaborador, aponta para esta realidade (observando o conjunto das contribuições apresentados pelo mesmo até este bloco da entrevista focalizada). A Sexualidade e as identidades sexuais nessa ideologia devem ser conduzidas hierarquicamente, tendo a igreja para alguns, como modelo central de condução do pensar e do agir ante a sociedade na atualidade.

Entretanto, também entendemos o silenciamento, como ferramenta para a produção da LGBTfobia e dos vários tipos de violências que cercam os corpos e identidades dissemelhantes na sociedade e em espaços escolares. Se o silenciamento, for uma ação da propagação dessas variantes, existem “possíveis perigos” a integridade e a vida dos corpos homoeróticos e percebemos os propagadores, como “possíveis” sujeitos dessas violações.

Entendendo o espaço escolar, como ambiente de condicionante da manifestação da culturalidade social e sexual, percebendo as divergências ideológicas sobre a identidade sexual, apresentaremos a contribuição narrativa da professora colaboradora Barreto, que testemunha:

Não sou uma professora, que pode ser considerada como a defensora da legitimidade LGBTQIA+ nos espaços escolares. Conheço outros incríveis docentes que atuam veemente nesta causa, porém mesmo com uma experiência “vista como moderada”, tento dentro das minhas possibilidades, “atuar ativamente” no discurso sobre sexualidade ou sobre identidade sexual na escola. A comunidade LGBTQIA+ está contida em todos os lugares, e vejo a escola como um ambiente de uma possibilidade para manifestação desses discursos, mesmo encontrando, em alguns momentos contrapartidas providas por grupos evangélicos e de professores, que defendem o conservadorismo social e sexual das pessoas, e isso é um absurdo. Na escola onde trabalho, existe um grupo de alunos protestantes, que pregam o evangelhodesrespeitando as outras crenças e credos, como também tentam “doutrinar” os alunos e alunas homossexuais, que são mais tímidos, a uma realidade que paira a violação cultural da individualidade humana [...], esse absurdo é defendido por alguns professores heterossexuais da escola, que veem essas ações como, na minha visão, uma forma de conter os alunos homossexuais e suas manifestações sexuais na escola, como uma forma de controle. Também percebo o grau de perigo, vivenciado pelos alunos e por mim [...], porém diferentemente daqueles que “negam a nossa existência” mantenho, tentando manter certa segurança, essas discussões. O fundamentalismo religioso, as práticas políticas conservadoras e principalmente o discurso de ódio vivenciado pela comunidade escolar, é algo que me preocupa bastante. Já furaram os pneus de minha bicicleta, já deixaram recados homofóbicos em meu armário, já ouvi xingamentos em meio aos alunos, mas mesmo, contornar essas situações, que são negligenciados pela gestão da escola, com educação, em seu sentido maior [...] não me calarei e continuarei lutando e resistindo [...] (BARRETO, 29 de

julho de 2019, informação oral).

A narração da professora colaboradora Barreto, descreve sobre a importância da ação de resistência dos discursos sobre Sexualidade e identidade sexual ante ao conservadorismo heteronormativo. Podemos também, através de uma comparação, expor as vivências e experiências dessa professora ao relato do professor Fernando, que, diferentemente desse último colaborador, e visualizando os “possíveis perigos” existentes na execução dessa *práxis*, apresenta a suas ânsias, dificuldades e assédios, como um estimulador para a propagação (mesmo que de forma tímida) dos preceitos que cercam a garantia da cidadania e da identidade dos sujeitos nos espaços escolares.

A transgressão a dissemelhança sexual, nunca estará amparada em sua amplitude, pelas normatizações que regem este elemento espacial ante a sociedade. A organização social brasileira, está fundamentada no conservadorismo do corpo e dos preceitos heteronormativos como fontes para a sua espacialização. Como já apresentado nesta pesquisa qualitativa, através de citações da ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Intersexos) do GGB (Grupo Gay da Bahia) e TGEU (Transgender Europe), grandes são os desafios do discurso sexual na sociedade e nos espaços escolares.

Através das contribuições desses grupos sociais, e explicitados nesta pesquisa, observamos, através de uma análise “fenomenológica”, os atrasos do crescimento da subcultura gay e o aumento dos vários tipos de violência aplicados sobre a comunidade LGBTQIA+.

Em diversos momentos da história, podemos observar através das contribuições dessas associações/ organizações sociais, anteriormente supracitadas, a necessidade de uma nova legislação e/ ou representações políticas que auxiliem no combate e na prevenção às hostilidades enfrentadas por indivíduos gays e lésbicas em todos os âmbitos da sociedade.

O espaço escolar, sempre será palco, como outros ambientes de socialização, da promoção dos discursos sociais de poder. Domínio societário fixado nos moldes tradicionais, que repudiam as identidades sexuais dissemelhantes como fontes culturais, educacionais e de práticas políticas inclusivas, transformando a escola em um reflexo da cultura sociocultural dominante.

Finalizando este bloco da entrevista focalizada, discorreremos sobre no relato do professor Augusto, que revela:

Às vezes paro para pensar, sobre o quanto é cansativo expressar e viver a identidade sexual em nosso país. Ser professor gay ou lésbica, como é o foco desta pesquisa, não é nada fácil, principalmente em uma disciplina que

descreve sobre o estudo da Terra, nas esferas físicas e humanas [...] e que é totalmente heteronormativa, contemplando apenas uma fatia dos estudos e conhecimentos geográficos [...] o simples fato de ser homossexual e professor, ou seja, de existir e transmitir conhecimento, já é um problema. A escola não é o único lugar de resistência, mas para nós, enquanto professores é o lugar da resistência e da persistência. A escola, nem as bases curriculares que nos orientam e regem, promovem espaços de coletividade libertária. As práticas escolares sempre se representarão nos centros das dualidades das antagônicas visões da heterossexualidade e da homossexualidade, como também da bissexualidade, transsexualidade, entre outros. A nossa escola exprime a realidade da sociedade brasileira, a hipocrisia [...] com certa raiva, expresso a ineficácia da escola sobre o tema, mesmo trabalhando em um ambiente “aparentemente neutro”. Já vi muitos direitos a nós garantidos, serem desfeitos em um “pisar de olhos”, também já presenciei o preconceito velado nas vozes de professores e gestores, que contrário as suas “supostas compreensões sexuais” destroem todos os dias os esforços que o público LGBTQIA+ realizou, nos espaços sociais e escolares, nas últimas décadas. Você como entrevistador, acertou o principal lugar de pesquisa, onde ocorrem cotidianamente o descêdito e a violação dos direitos humanos. A contrariedade da escola, deve ser administrada com respeito e cautela, todos, devem ter seus direitos garantidos e expressos, mas ainda há muito chão para se percorrer. Hoje faço minha parte, instruindo e ensinando, realizando intervenções fora e dentro da escola, mas isso não é o suficiente, o problema tem que ser primeiramente combatido nos centros de poder, no Ministério da Educação, nas secretarias de educação estaduais e municipais e por fim no chão da escola, sem esta organização logística, nosso trabalho interventivo estará fadado ao fracassado [...], mas sei que ainda verei muitas mudanças, iniciei o professorado há poucos anos, e ainda tenho muito que realizar, utilizando a educação como a principal fonte de mudança moral e social [...] (AUGUSTO, 03 de julho de 2019, informação oral).

A narrativa do professor colaborador Augusto, retrata a realidade de vários indivíduos gays e lésbicas, sejam eles professores ou alunos, na manifestação e autoafirmação de suas identidades sexuais, mesmo compreendendo que esta exposição parte exclusivamente da vontade e da necessidade dos sujeitos, respeitando também os silenciamentos.

E como apresentando pelo mesmo, devemos observar, como essas propostas para a uma educação inclusiva, esta sendo abordada e debatida nos altos níveis das autarquias governamentais. Sabemos através do percurso investigatório, que muitas foram as intervenções cometidas ao campo das Sexualidades no ensino do Brasil, e que a cada governo ou “desgoverno” direitos e legalidade estão sendo suprimidas por moldes pautados principalmente na LGBTfobia.

Interagindo com a discussão, concordo plenamente com o professor colaborador Augusto, e ainda mesmo que em um longíquo e incerto futuro, exergo o vislumbre de um tempo mais inclusivo e tolerante, mesmo compreendendo, a negação aos direitos da cidadania LGBTQIA+ na atualidade e da expansão das políticas e governos conservadores pelo mundo.

#### 4.2.4 Bloco IV: homossexualidade na vivência docente

Este bloco da entrevista focalizada, em vários momentos de sua aplicabilidade e registro, apresentará certa semelhança com as contribuições e discursos expostos no bloco anterior. Porém, respeitando a proposta do ciclo de entrevista, o exporemos, reduzindo as semelhanças e explicitando as visões dos (as) professores (as) colaboradores (as) acerca deste tema.

Como já descrito, a vivência docente, sejam eles homossexuais ou heterossexuais, se constrói na base das manifestações sociais/ educacionais, como também no exercício profissional, percebendo que as características, feições, comportamentos, ideologias e ações, entre estes antagônicos corpos docentes, eclodem em “diferentes”, (ou não) práticas pedagógicas, que vislumbrem a homossexualidade como fonte de conhecimento e cultural, social e sexual.

As práticas culturais homoeróticas podem ser considerandas, um condicionante para o exercício da docência no Brasil. Historicamente, e através de contribuições bibliográficas, presente nesta pesquisa de dissertação, percebeu-se as importantes intervenções didático-pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos gays durante a década de 1980, idealizada e concebida informalmente nos espaços escolares, nas quais, foram incluídos por intervenções educacionais, ações de prevenção ao HIV, AIDS, ISTs, como também ao atendimento à adolescentes em estado de gravidez (Ferrari, 2003).

Neste período, foi exposta a utilidade social dos grupos gays, visto em épocas anteriores, como inadequadas para os padrões da sociedade cultural heteronormativa, que por muitas décadas, desenvolveram durante o surgimento e desenvolvimento da educação formal no Brasil, ambientes da difusão sexual conservadorista, pautada nos papéis bióticos dos corpos e nas condutas e comportamentos previstos pela masculinidade e feminilidade societária. Com esse arcabouço histórico, apresentaremos a seguir a vivência da homossexualidade dos professores (as), que colaboraram com esta etapa da entrevista focalizada.

Diante dessa exposição discursiva, apresentaremos a contribuição narrativa do professor colaborador Jonatas, que relata:

A minha orientação sexual é algo bastante definido em minha vida, sobre ela não tenho problema algum, não carrego traumas e nem busco tê-las. Na escola, essa realidade já se modifica, sou um professor assumidamente gay, porém restringido ao espaço que me foi colado [...] neste ambiente, assumir

certas posturas ou condutas podem causar algum tipo de retaliação, mas isso não atrapalha a minha vida enquanto professor, sempre que necessário, falo com os alunos sobre Sexualidade [...] existem alguns pequenos grupos de alunos LGBTQIA+, e tenho uma convivência bacana com eles, sempre que possível trocamos ideias e experiências, mas com muita cautela, por causa da rigidez preconceituosa da escola [...] acredito que esta rigidez também pode ser vista com “bons olhos”, mesmo não sendo, pois posso conter minhas palavras e exposições e nem por os alunos em situações que possam ocasionar “constrangimentos”. Às vezes, dependendo do conteúdo previsto no livro didático ou pela necessidade de discursão, utilizo a Geografia para aproximar estes “saberes coibidos” [...] percebo que de certa forma, os alunos héteros entendem, ou fingem entender meus posicionamentos enquanto a cultura gay, e o que isso pode “acrescentar” ou não na vida em coletividade [...] Talvez essa realidade mude com os anos, pois uma parte dos professores “conservadores” estão em processo de aposentadoria, como também a gestora [...] torço para que os próximos professores que adentrem, somem forças ou apoiem as identidades sexuais na escola, como também na comunidade, pois a interação entre a comunidade e a escola é constante [...] o público gay no nosso bairro é bastante numeroso e precisamos de muita ajuda, mesmo não tendo oportunidades [...] (JONATAS, 07 de maio de 2019, informação oral).

A partir da colaboração do professor Jonatas, podemos observar, mesmo que subjetivamente, as visões que o entrevistado possui sobre sua identidade e/ou orientação sexual e o seu exercício na docência. O colaborador inicia sua narrativa, expondo a questão dos “traumas”, marcas e rugosidades que muitos indivíduos LGBTQIA+, carregam em suas identidades e nos seus corpos. Mesmo apresentando uma “ausência de traumas” desse colaborador, acerca da orientação sexual, podemos atentar, revisitando os aportes teóricos desta pesquisa dissertativa, as graves violências desditosas acometidas a comunidade gay (em seu sentido genérico) acerca das Sexualidades, identidades e vivências dissemelhantes, que contrárias à visão do Estado (como instituição maior das organizações de poder), constroem e desfiguram as normatizações, as condutas e os desejos, dos corpos vistos como “anormais e inaceitáveis”. A partir dessa perspectiva e percebendo as negligências cotidianas desses argumentos subalternos, podemos entender o Estado, como a principal responsável pela propagação do cerceamento e morte de indivíduos LGBTQIA+ em todo o país.

A autoafirmação da identidade homoerótica é uma característica bastante comum entre os (as) colaboradores (as) desta pesquisa dissertativa. As feições dos corpos, mesmo que contidas ao enclausuramento, estão em constantes mudanças, aperfeiçoamentos e acomodações. Entender o corpo é entender o espaço, na essência da sua cerne, compreensão e interpretação. O corpo é a base para a propagação de todas as manifestações socioculturais presentes no espaço e através dela, podemos vislumbrar o lugar, a paisagem, a região e o território como resultados das interações humanas sobre a natureza, expandindo e

reelaborando novos saberes e raciocínios geográficos.

O ambiente escolar é um exemplo desse vislumbre espacial, e como um recorte da sociedade, podemos observá-la em sua amplitude, vendo que os espaços de ensino formal, são reflexos diretos das condutas, normas e regras das classes dominantes e das instituições de poder. E mesmo “consolidada” nesse tradicionalismo social, são nelas (como uma parcela da espacialização espacial) que as contradições, choques e mutualizações das identidades sexuais ocorrem. A nítida dualidade sexual, heteronormativa *versus* homoerotismo, continuam a ocorrer diariamente, e através dela podemos visualizar as feições espaciais, entendendo-as como espaços fluidos e de constante contradição ideológica e epistemológica.

A dissemelhanças dos corpos e os “saberes coibidos”, são trechos de importância a ser observado pela contribuição narrativa. Pois os corpos falam, possuem vozes, condicionam e se deixam condicionar, transformam ou engessam feições espaciais e delas podemos perceber as interações existentes entre o homem e a natureza. Porém nem todas as vozes, são postas aos soares, muitas delas são e estão silenciadas pela cultura dominante heteronormativa, branca, sexista, machista e homofóbica. O “silêncio dos corpos” foram expressões comuns nas colaborações dos (as) professores (as), e através delas, podemos entender a materialização formativa da sociedade, como também em específico, dos espaços escolares e geográficos.

A corporeidade da subcultura gay nos ambientes de ensino, não podem ser negligenciados. As grandes contribuições dessa classe social, já foram expressas no passado, e com o avanço das tecnologias e novas formas de comunicação, podemos adentrar transversalmente na vida, na formação e no ensino de professores e alunos. Porém, esses mesmos canais, são inconstitucionalmente utilizados para a propagação e permanência da cultura social/ sexual dominante, mediados pelos aparelhos ideológicos de Estado (igreja, escola, entre outros) que difundem preceitos que transgridem as identidades corpóreas e suas ações e manifestações ante ao socioculturalismo. Diante das contribuições discursivas apresentadas, exporemos a narração do professor colaborador Cássio, que testemunha:

[...] acredito que deixo os alunos mais chocados em ser um professor gay evangélico, do que um professor gay católico. A minha religião neste caso, é o problema central exigido pelas pessoas, e na escola isso não é diferente [...] tenho todas as “características de um evangélico” e mesmo que afeminado, isso confunde a cabeça de muita gente que convivo [...] acredito em uma doutrina cristã inclusiva, que abraça a todos sem nenhum tipo de distinção [...] Na escola sou respeitado, e ela também me “permite” ser quem eu sou, e com sinceridade isso para mim é algo muito importante e vantajoso, “ser aceito” em um sentido generalizado, influencia bastante na

minha identidade enquanto professor [...] imagine ser rechaçado no ambiente de trabalho por causa da orientação sexual? [...] claro que isso promove algum tipo de entrave na vida e na prática docente, principalmente na área de humanas, com especificidade na Geografia, onde o discurso sobre o homem *versus* natureza é um campo central desta área do conhecimento [...] e por que não incluir este discurso na Geografia? Qual é o problema? Sei que o ambiente escolar é um condicionante da fala, mas ninguém está amordaçado, só se deixar amordaçar [...] sei que isso não é um exercício fácil, mas não é impossível, e vejo que a liberdade sexual, interfere positivamente na vida, na prática e na convivência docente. (CÁSSIO, 16 de maio de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa do professor colaborador Cássio, descreve, através das experiências e vivências, o papel da igreja e as “errôneas doutrinações” impostas por esta instituição nas organizações sociais, sendo a mesma, um condicionante ideológico do Estado. Segundo Green & Polito (2006), a igreja foi uma ferramenta essencial para a fundação e manutenção da educação formal no Brasil, nos últimos dois séculos. Porém, ainda podemos perceber a influência desse aparelho ideológico de poder, na vida, no comportamento, no diálogo e nas manifestações sociais nos espaços geográficos e escolares. Como descrito por Britzman (1996) o corpo dissimelhante está contido, para além da sua compreensão lógica, converge e diverge dependendo da sua necessidade, esse corpo não é *straight* (Silva, 2017), ou seja, reto, horizontal, é *queer* inconstante e incomum, não segue um parâmetro presuntivo, se desenvolve através das contraposições, ou dos engessamentos que o são impostos.

A característica identitária do professor Cássio, aponta para essa descentralidade de uma “normalidade identitária”, está contida nas feições do corpo, na ideologia, no credo, e na postura ante ao tradicionalismo social e sexual. A igreja, na vivência desse colaborador, não se apresentou ao longo de sua descrição interpretativa (presente no questionário semiestruturado e na entrevista focalizada) como um ponto de cerceamento, mas como uma rugosidade de sua história de vida, resultado das interações familiares/ religiosas e dos “conflitos” acometidos ao corpo diante dessas adversidades.

A necessidade da visibilidade identitária do professor Cássio (em seu acompanhamento *anamnético*) também são registros de luta pela autoafirmação, da “preservação” e da permanência da subcultura gay, como possibilidades analíticas e educacionais. Os sigilos e as inverdades impostas ao colaborador, não restringiram suas ações enquanto professor de Geografia, considerando a autoafirmação sexual homoerótica como um “facilitador” do exercício docente, endossando as feições dos corpos dissemelhantes como fontes necessárias para a formalização de uma educação inclusiva e “libertária”.

A instrumentalização da Geografia, como mediadora dos discursos sobre Sexualidade, é um ponto notável no testemunho do professor colaborador, onde se questiona o papel da Ciência Geográfica no processo analítico social e sexual, percebendo as feições dos corpos, como parcela da identidade humana e como uma fonte para um raciocínio geográfico (Silva, 2017).

O amordaçamento da identidade sexual, como mecanismo de engessamento social heteronormativo sobre o ambiente escolar, também é um ponto elencado pelo docente. A discussão sobre Sexualidade é vista pelo entrevistado, como uma possibilidade para a interação no espaço escolar. Porém sabemos que essa realidade, essa “liberdade ideológica”, e a fluidez das manifestações das identidades e dos corpos não ocorrem igualmente em todos os espaços escolares, existindo na grande parcela dos ambientes escolares brasileiros, a homofobia e a violência como fatores presentes na vida dos indivíduos que os compõem. Diante das discussões anteriormente supracitadas, apresentaremos a contribuição narrativa da professora colaboradora Alice, que narra:

A minha felicidade é ser quem sou, já sofri demais por ter sido silenciada e isso foi um grande preço que paguei por causa da sociedade. O lesbianismo declarado na docência é uma grande conquista, mas também um grande desafio, o preconceito na escola ainda é um fator muito forte [...] as “liberdades” para o discurso sobre Sexualidade é muito limitado, mas vejo que o silêncio e a violência imposta a mim, na minha história de vida, não pode ser repetida [...] fico imaginando quantas de nós (professoras lésbicas) tiveram suas vidas suprimidas por causa da sexualidade [...] não quero ser uma estatística negativa para a comunidade LGBTQIA+, nem tão pouco para a classe dos professores [...] a minha orientação pode ser levada em conjunto com meu trabalho, mesmo não permita, sempre procurarei ajudar a quem for [...] no passado não via a escola como um lugar de refúgio para homossexuais que sofrem violência, mas hoje tento transformar a minha em um lugar que possa “fornecer segurança e acolhimento” nem que este trabalho seja feito por mim mesma. Não quero que minha história se repita [...] sei que não sou uma heroína, mas farei o possível, contrariando a realidade, e tendo a cada dia a minha representatividade como um desmanche a sociedade hétero [...] mesmo que pobre, negra e lésbica farei a minha parte, e creio que já colho os resultados, quando percebo certos alívios nos olhos dos meus alunos gays e lésbicas [...] compartilhando tudo isso com você, lembrei de um trecho de uma música que gosto muito, chamada: “Triste, louca ou má”<sup>24</sup>, que diz: “*que um homem não te define, sua casa não te define, sua carne não te define, você é seu próprio lar. Ela desatinou, desatou nós, vai viver só. Prefiro queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar...*” [...] ou seja, tudo é possível, para

---

<sup>24</sup> É uma composição do Ju Strassacapa, cantore da banda Francisco el Hombre. Nesse sentido, a música expressa sua inquietação diante dos enquadramentos sociais aos quais as mulheres são submetidas e classificadas quando fogem do padrão estabelecido pela sociedade. <https://sapatista.com.br/a-historia-da-musica-triste-louca-ou-ma/>

aquele que acredita, principalmente para os professores, inclusive os da Geografia, que constantemente discute sobre problemas sociais e urbanos. (ALICE, 14 de junho de 2019, informação oral).

A professora Alice é uma representação, um exemplo, da legitimação sexual e/ou do lesbianismo nos espaços escolares brasileiros. Essa representatividade pode ser compreendida, através dos registros presentes no questionário semiestruturado e entrevista focalizada, que descreve os desfortúnios marcados na vida dessa colaboradora. A violência ocupou no registro vívido dessa docente, grandes espaços, ocasionados pela negligência de políticas públicas, voltadas para mulheres em estado de vulnerabilidade social e sexual.

Os registros narrativos e históricos providos pela professora faz-nos refletir, sobre o avanço das práticas de violência nos ambientes escolares, principalmente voltados para os agrupamentos LGBTQIA+ contidos nestas especializações. A colaboradora Alice é um elemento estatístico, da ineficácia do Estado em relação ao descrédito e “pulverização” dos direitos humanos no Brasil e do “êxodo” dessa comunidade ao processo de escolarização. Como descrito nos aportes teóricos desta pesquisa de dissertação, segundo a ABGLT, os principais tipos de violências mais presentes nos ambientes escolares são: *bullying*, *cyberbullying*, negligência e abandono, violência física, violência psicológica, entre outros (Brito e Santos, 2018).

A normalidade dessas violações tem oportunizado ao público LGBTQIA+, o abandono e a evasão escolar. Sabemos (mesmo sem termos dados oficiais presentes nesta pesquisa dissertativa) que grande parte dessa comunidade, não finda seus percursos de escolarização, sendo também, os poucos aos que adentram nas IES (Miskolci e Campana, 2017). As organizações políticas administrativas fundamentalistas do país, tem promovido grandes lacunas na historicidade escolar dos indivíduos homoeróticos.

Porém, mesmos com esses embaraços, a professora colaboradora difunde a visibilidade da subcultura gay, como metodologia e *práxis* no seu cotidiano diário docente, mesmo que de forma tímida e comedida, divergindo com as práticas conservadoras da heteronormatividade e das estatísticas negativas presentes na história da comunidade LGBTQIA+ no Brasil.

O silenciamento condicionado as vozes dos corpos sexuais dissemelhantes, promovem a formação de ambientes de intolerância e preconceitos. A educação sexual inclusiva é um parâmetro para uma proposta educacional, sendo vislumbrada como uma possibilidade analítica e não como um discurso que deve ser gerenciado pela cultura heteronormativa. Através do discurso sobre o silenciamento das vozes homoeróticas, e a

intervenção da heteroforma como modelo único, apresentaremos as contribuições narrativas do professor colaborador Fernando, que discorre:

Outro ponto bastante complicado da pauta da entrevista [...] e veja, não quero atrapalhar, pois sei que o entrave está em mim, e não na questão da pesquisa. Como já dito, infelizmente prefiro não convergir minha orientação sexual com a minha profissão [...] não vejo em mim, vestígios para possíveis resultados e contribuições [...] posso até ser visto como um professor “conteudista”, foco nos meus planos de aula e responsabilidades [...] é assim que sou. Acredito na importância do conservadorismo social, mas também sei da importância da contraposição da cultura gay sobre a heteronormatividade [...] não sou a pessoa, nem tão pouco o professor adequado para realizar ações de inclusão sexual na escola [...] como professor dou minhas aulas, cumpro meus horários e vou para casa, lá eu posso ser quem sou junto ao meu namorado e dentro da nossa intimidade [...] busquei minha independência financeira para isso, para ter o meu lugar, o espaço onde posso ser quem sou separando, claramente a minha sexualidade da minha atuação enquanto professor de Geografia [...] pode soar triste, mas é a minha realidade. (FERNANDO, 17 de julho de 2019, informação oral).

Diferentemente das contribuições narrativas dos demais professores, o colaborador Fernando, não acrescenta em sua vida social e profissional, discursos ou práticas homoeróticas como fontes de uma possível disseminação sociocultural/ sexual. A religião e a tradicionalização da família, fontes do engessamento dos discursos sobre Sexualidade nos ambientes sociais e escolares, são fatores e marcas presentes no contributo desse docente.

Possivelmente, o professor Fernando se configura, mesmo que contraditoriamente, como ferramenta da “conquista conservadora” ocorrida no país nos últimos anos. Esse posicionamento sociocultural retrata uma passagem da PL 3235/2015 (que discorre sobre a “ideologia de gênero” nas escolas), descrita pelo especialista em Teologia Moral, professor padre José Eduardo de Oliveira e Silva (2015), que expõe: [...] o grande objetivo por trás de todo este absurdo [...] é a pulverização da família, com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável [...] (BRASIL, 2015).

Analizando esse trecho projeto de lei, descrevemos a historicidade social e sexual do professor Fernando, que consolidado na “cultura católica” silenciou as vozes do corpo nos vários ambientes sociais e em seus estágios de vida. Acreditamos, que em uma “tentativa” de não divergir com seus preceitos religiosos, o professor colaborador, adotou o silenciamento da identidade homoerótica como mecanismo para “mascarar”, ou não, possível constrangimento social e cultural. O sentido desta pesquisa dissertativa, não se debruça nos posicionamentos ou autorreconhecimentos sexuais dos (as) profissionais convidados (as), mas evidenciam as

contrariedades da heteroforma e o vislumbre do homoerotismo como fontes de conhecimento e cultura, respeitando os soares das vozes como também os seus silenciamentos.

Ressaltamos que os relatos dos (as) colaboradores (as) não são homogêneos, não são singulares, em suas vivências e exercícios enquanto professores (as). É de suma importância evidenciar as multiplicidades desses sujeitos, que compõem e formam os corpos docentes homossexuais, no município de João Pessoa/PB e no Brasil. Diversos são as origens, costumes, etnias, orientações religiosas e de crença, como também os espaços escolares que esses profissionais estão contidos. Também devemos levar em consideração os ensinamentos formais e informais que esses corpos identitários, absorveram ao longo de suas trajetórias de vida, como também as culturalizações, normatizações e normalizações que os (as) mesmos (as) experimentaram enquanto agentes identitários. Diante dessa percepção, apresentaremos as contribuições narrativas da professora Barreto, que expõe:

Este tema é bastante pertinente, como professora de Geografia e lésbica, afirmo que minha vivência já sofreu altos e baixos. A minha identidade sexual, foi entendida por mim muito tardiamente, acredito que este fato sanou grande parte dos problemas que poderiam ocorrer, enquanto “ser sujeito” e enquanto professora. Mas nos últimos anos, venho percebendo a dificuldade da docência e da autoafirmação enquanto mulher lésbica [...] como falado no bloco anterior já passei por algumas instabilidades, alguns sustos, mas mantendo a discrição, conseguindo expressar minha sexualidade com cautela [...] A Geografia, falando da ciência, me fez encher o mundo de outra forma, algo que era impossível de ser analisado antes de minha graduação, acredito também que minhas experiências enquanto universitária também moldou grande parte do conhecimento sobre a minha participação enquanto interventora do espaço. E sendo assim, em meio às aulas, dependendo muito das situações [...] consigo exercer minha profissão com certa segurança, até porque me esponho pouco, sem deixar que ocorram quaisquer tipos de transtornos, para mim e para a escola [...] não posso ser totalmente “atrevida” em meu ambiente de trabalho, pois ele é o único, é onde tiro meu sustento e diante das adversidades sigo pelo caminho da prudência [...] Sei que sozinha não conseguirei alcançar as vidas de outros alunos, professores e funcionários gays e lésbicas, até porque, cada um vive em seu universo, e respeito muito à individualidade das pessoas, a espacialização dos comportamentos e das consequências positivas e negativas que isso pode gerar [...] Veja que a Geografia está em tudo, até na minha contribuição nesta fala [...] devemos ser ferramentas, mas também devemos observar os limites que nos são impostos [...] não tenho a segurança, como de um professor concursado, para falar e agir como queira, tenho que trabalhar nas entrelinhas, aproveitando as oportunidades e quando elas aparecem atuo observando sempre as coisas que ocorrem ao meu redor, fazendo o melhor que posso [...] algo que é bastante nítido, é sobre o muito que tenho que aprender sobre nossa comunidade e não tenho vergonha de expor, pois sei que não tive muitas oportunidades para aprendê-la, falo da questão cultural e não das relações sexuais, que neste caso, já é outro assunto [...] (BARRETO, 29 de julho de 2019, informação oral).

O relato da professora colaboradora Barreto, anuncia a importância da formação da identidade docente nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a identificação magisterial está diretamente ligada à construção dos significados, sentidos, experiências e consciências, estão dirigidos aos processos internos e externos à escola, como também as suas cotidianidades. Segundo Heller (1992): [...] o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu “Eu”, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais [...] desse modo socializa suas particularidades (HELLER, 1992, p. 80).

As experiências profissionais e as vivências da professora corroboram para as constantes interações, que são cotidianamente articuladas com a sociedade, e neste caso, com a escola. A autoafirmação ou o atoreconhecimento da identidade sexual da colaboradora moldam a cada dia, a sua prática, o seu comportamento e as suas condutas ante ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, o (a) professor (a) não se apropria de sua identidade tão somente através da formação formal e acadêmica, as práticas e experiências vividas no seio da comunidade escolar conduzem a uma nova e ininterrupta formação, legitimando assim a sua identidade. Os movimentos sociais/ sexuais “de” e “para” o ensino orientam as suas *práxis*, como também condutas, aspirações, aproximações, distanciamentos, dúvidas, medos, incertezas e certezas expressas no espaço-tempo da profissão, construindo ciclicamente, significações sociais e profissionais (Pinheiro, 2012).

A significação da profissão também pode ser entendida neste caso, e segundo Pimenta (1997), como resultado das interações entre as identidades e os espaços sociais, é o produto das culturalidades desenvolvidas, absorvidas e condicionadas pelo ambiente escolar, é também o somatório das experiências vividas pela professora colaboradora, com o espaço educativo e com a construção do sujeito historicamente situado (a).

Como apontado pela professora colaboradora Barreto, a vivência docente em Geografia, deve estar atrelada às observações do lugar da atuação docente, dos fluidos e dos movimentos que ocorrem nesses locais de interações sociais, acomodando assim, específicos saberes geográficos, únicos, que se transformarão em ferramentas para a atuação da docência no ensino de Geografia. Seguindo essa conjectura, apresentaremos a contribuição narrativa do professor colaborador Augusto, que relaciona:

Acho que foi a melhor combinação que aconteceu em minha vida, ser gay e professor, mesmo sendo esta uma atividade árdua [...] Vejo a educação como algo muito engessado, cheio de regras e normas que não se adequam a nossa realidade [...] como um atuante das causas LGBTQIA+, desempenho o meu papel, realizando atividades pedagógicas ligadas a culturalização das diferenças no seio escolar [...] a hipocrisia da sociedade é o fator que me

perturba. As pessoas não exercem o que falam e muitas vezes as nossas causas são faladas da boca para fora, até pela própria comunidade. Não tenho grandes problemas na escola que trabalho, até pelo fato de não ser o único homossexual da escola. Para cada letreirinha da sigla LGBTQIA+, temos um representante escolar, e isso facilita algumas ações [...] às vezes, me percebo muito aguçado para realizar ações sociais e “sexuais” que eu desejo aplicar, mas compreendo que o espaço escolar é coletivo e que todos tem o direito de exporem as suas identidades e sexualidades [...] acredito que o novo modelo de ensino ao qual trabalho atualmente (ensino integral) abrirá a cada dia novas oportunidades, mas só se conseguir sobreviver, pois a carga horária é extensa e cansativa [...], porém utilizo este mesmo tempo, para aplicar os meus conhecimentos geográficos e neurocientíficos, deixando sempre enfatizado a nossa representatividade e o nosso lugar no mundo [...] somos parte de um espaço geográfico, desrespeitado, mas somos! E serão através de ações individuais e coletivas que melhoraremos as vivências docentes e a vivências de alunos, funcionários, pais [...]. A minha homossexualidade, pode ser entendida como a fonte da força, da coragem e da determinação que possuo, ela em nada me diminuiu, apenas acrescentou e tenho muito orgulho da pessoa e do profissional, que todos os dias venho construindo e moldando. (AUGUSTO, 03 de julho de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa do professor Augusto, reflete na importância do “bem estar” na orientação sexual homoerótica e na atuação docente. As vivências de professores (as) gays e lésbicas serão sempre um desafio para a educação no Brasil. Muitas são as contrariedades e semelhanças encontradas nesses profissionais dissemelhantes.

O entendimento sobre a dissemelhança na atuação profissional do professor colaborador pode ser observada, nas suas contribuições narrativas (descritas no questionário semiestruturado, como na então, entrevista focalizada). Questões sobre as observações das dissemelhanças são percebidas na escrita e na oralidade do entrevistado, entendendo que a identidade sexual do mesmo, é o principal ponto de apoio e partida para a “aclamação” e a consolidação das identidades sexuais e suas características espaciais no ambiente escolar. Contemplando as diferenças sexuais, ou a coletividade das várias manifestações heteronormativas e homoeróticas, como condicionantes para uma proposta pedagógica, presumindo visões de uma pedagogia *queer* (Silva, 2017), como fonte de socialização e educação inclusiva no espaço escolar. A linguagem, os gestos e o posicionamento direto acerca do discurso sobre Sexualidade, identidade, vivência e atuação docente, foram pontos que se sobrepuseram sobre o procedimento metodológico utilizado.

De acordo com os registros do professor colaborador Augusto, salientamos a importância de defender e apresentar as estruturas de identidades dissemelhantes homoeróticas e/ou excêntricas na sociedade e nos espaços escolares, compreendendo a defesa pela igualdade, como a valorização das culturas dissemelhantes, como princípios morais e

constitucionais. A Constituição de 1988, apresenta as diferenças sociais, políticas e sexuais, como um direito de igualdade a todos os sujeitos, e que as identidades e manifestações socioculturais, possuem direitos de desfrute e liberdade.

As dissemelhanças sexuais, como parcela dos discursos sobre Sexualidade, são importantes fontes de pesquisa nas Ciências Sociais, como também na Ciência Geográfica. Através dessas feições, presente na constituição das categorias que fundamentam a Geografia, podemos compreender as diversas e ininterruptas transformações espaciais, vislumbrando a Sexualidade e a identidade homoerótica, como elementos para um desafio analítico e educacional no Brasil.

#### 4.2.5 Bloco V: sexualidade no ensino de Geografia

Em sua composição história, o homem (como expressão da sociedade) constituiu o discurso sobre a Sexualidade, como um elemento comum, nos registros e feições das suas interações com o meio. As Grandes Civilizações que compuseram a Idade Antiga (4.000 a. C a 476 d. C) vislumbraram as manifestações culturais sexuais, como fontes do conhecimento e da exaltação do saber. O corpo sexualizado, era expresso na literatura, nas artes, nos costumes, nos hábitos, como também na pretérita e clássica ciência. A rotulação sexual dos corpos poderia ser ignorada, dependendo dos arranjos sociais que se estabeleciam sobre essas representações identitárias.

Decorrendo séculos, os discursos sexuais foram percebidos, como fontes da inapropriação humana, tendo a cultura judaico-cristã, como arcabouço para o silenciamento dos corpos e das identidades sexuais. A Era Cristã, também denominada de Era da Graça ou *Anno Domini*<sup>25</sup> (prevista pelo Calendário Dionísio, em 533 d. C), cerceou as manifestações culturais/ sexuais dos corpos, introduzindo a Igreja Católica (e suas organizações, sociais, políticas e administrativas) como a domadora e detentora das condutas, dos hábitos, dos costumes e das regras imposta a sociedade em relação à Sexualidade.

A partir desse período, com o percurso da Idade Média (476 d. C a 1.453 d. C), Idade Moderna (1.453 d. C a 1.789 d. C) e especificamente na Idade Contemporânea (1.789 d. C até os dias atuais), e com a difusão no século XIX, da Era Vitoriana (1.837 d. C a 1.901 d. C), o corpo sexualizado (heteronormativo e homoerótico) passou a ser controlado por condutas e

---

<sup>25</sup> É uma expressão em latim que significa “ano do Senhor” e é utilizada para marcar os anos seguintes ao ano 01 do calendário mais comumente utilizado no Ocidente, designado como “Era Cristã” ou, ainda, como “Era Comum”. <https://www.germanroutes.com.br/anno-domini-calendario-medieval/>

regimes inspirados pela heteroforma, tornando-se reflexo da conduta social, cultural e sexual do conservadorismo Oitocentista.

O heteronormativismo, como cerne da centralidade sociocultural, adentrou o século XX, aplicando sobre as classes societárias sexuais ocidentais, as características que o definia, defendendo premissas da masculinidade e feminilidade como fontes para a administração dos corpos e das identidades sexuais. Porém, a “normalidade” das práticas compulsórias da heteroforma e a ênfase das “verdades sexuais” sociais, eclodiram nesse mesmo período, manifestações que divergiram com a “padronização” sexual das sociedades, tendo o movimento feminista norte-americano, ocorrido na década de 1960, como inspiração para o autorreconhecimento identitário de grupos gays e lésbicas. Em 1969, o movimento ou rebelião de Stonewall, suscitou nas comunidades homoeróticas em todo o mundo, “iluminações” para o levante contra as políticas de conservadorismo e repressão sexual. No Brasil, os movimentos homossexuais (em seu sentido generalizado) iniciaram as suas intervenções sociopolíticas no início da década de 1980. As ações contra o regime conservadorista, consolidado pela Ditadura Militar (1964 -1985) coibiu, ultrajou, violentou e ceifou os corpos e os sexos dissemelhantes, vistos como “anormalias sociais”.

A teoria *queer*, a pedagogia *queer* e movimentos gays no Brasil em 1980, instauraram as dissemelhanças sexuais, como fonte discursiva, iniciando um moroso percurso do analtecimento das Sexualidades, e neste caso, do homoerotismo, como fonte de conhecimento, pesquisa e educação no país.

A Ciência Geográfica brasileira, mesmo que morosamente, seguiu o mesmo ritmo, iniciando suas pesquisas acerca do campo das Sexualidades (gênero, feminismo e homoerotismo, entre outros) no final da década de 1980 e início de 1990. Esse fenômeno foi produto do período da redemocratização do país, pós Constituição de 1988, expandindo e interiorizando na Educação Básica e Educação Superior, um novo olhar social e igualitário sobre as Sexualidades, especialmente nos períodos que sucederam os governos petistas, entre os anos de 2003 a 2016. Porém nos últimos anos, a nação enfrenta uma realidade regressiva, tendo o discurso sobre Sexualidade, como fonte da inapropriação dialógica, cultural e educacional, impulsionada e incentivada por movimentos conservadoristas presentes em instituições políticas, administrativas, religiosas e sociais.

A “Geografia das Sexualidades” é uma realidade mesmo que restrita, em ambientes escolares e IES, tendo este termo, um vasto campo de possibilidades analíticas para o avanço da pesquisa, da educação e do raciocínio geográfico no Brasil. Os discursos sobre a Sexualidade na Ciência Geográfica brasileira, compuseram um novo olhar sobre o arranjo

social contemporâneo, tendo “as dissemelhanças sexuais” como caminhos para uma nova possibilidade narrativa e investigativa, vis-à-vis as outras Ciências Sociais.

Seguindo o ritmo deste resumo histórico, sobre: Geografia e Sexualidade e expondo possíveis contribuições acerca da: “Sexualidade no ensino de Geografia”, como prosposta discursiva deste bloco da entrevista focalizada, apresentaremos a cooperação narrativa do professor colaborador Jonatas, que testemunha:

A Sexualidade e o ensino de Geografia como proposta educativa são desafiadores. Primeiramente sabemos que não possuímos formação acadêmica para esta prática [...] talvez a universidade seja o local mais engessado para o discurso sobre Sexualidade [...] a grade curricular de Geografia, não aborda temas voltados para a comunidade LGBTQIA+, podemos ainda ver, as intervenções feministas em algumas disciplinas, como: Geografia Urbana e Geografia Agrária [...] mas de forma minguada [...] ouvi sobre Sexualidade de forma genérica na disciplina de Psicologia da Educação [...] Mesmo sendo a universidade, para mim, um local da expressão e da efervescência sexual discente, com representações homossexuais em corredores, salas de aula, bibliotecas e banheiros, nunca percebi, um trato diferenciado acerca desse tema como proposta educativa. Talvez por despreparo dos professores do curso [...] que repetidamente, aplicam suas aulas a situações que beiram o tédio [...] na escola essa realidade não é diferente [...] quando tratamos sobre o assunto, partimos do nosso ponto de vista, ou seja, do senso comum [...] baseando as minhas experiências de vida, ou de outras pessoas que conheço como exemplos [...] no passado pensei que era impossível falar sobre sexo e Sexualidade na escola [...] mas percebo que houve muitas mudanças nos últimos anos, mesmo com os preconceitos [...] trabalho a Sexualidade de forma indireta, às vezes tratando sobre situações corriqueiras ou cotidianas da escola, outras vezes apresentando dependendo do assunto abordado, o tema em questão [...] Mesmo sendo um professor gay, jovem, mestre em educação, não é fácil um diálogo contínuo na escola. O espaço escolar não está preparado e isso é preocupante, tanto para mim, que sou gay, quanto para outros alunos e sujeitos percebidamente gays ou lésbicas [...] Em muito pode contribuir a Geografia [...] Através dessa participação de pesquisa, pensei várias vezes em inúmeras possibilidades de aplicar a Sexualidade com mais ênfase no ensino de Geografia, já que trato sempre que posso sobre o tema [...] Tentarei construir um ensino geográfico mais inclusivo, atuando pedagogicamente [...] essas ações me transformará em um professor mais livre e aberto, expondo a Geografia e a Sexualidades, como discurso na minha vivência e no meu cotidiano docente. (JONATAS, 07 de maio de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa do professor colaborador Jonatas, aponta para as discussões presentes nos aportes teóricos dessa pesquisa dissertativa, que retrata sobre as ausências dos estudos acerca da Sexualidade na Geografia, na formação, na pesquisa e no ensino em IES. Esse fenômeno ocorre devido às barreiras impostas pelo modelo político, econômico capitalista, que prioriza formações profissionais técnicas, como “bases sólidas”, consolidadas pelo modelo hegemônico social heteronormativo.

Outro problema, bastante comum nos cursos de licenciatura em Geografia advém da compreensão desta área acerca dos seus objetos e categorias analíticas, presumidas e associadas a discursos naturais e econômicos, deixando a perquirição do campo cultural das Sexualidades, voltadas para outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais. A dificuldade, que a Ciência Geográfica possui em compreender o espaço como produto socialmente construído, em relação às multiculturalidades dos sujeitos, reflete na afirmação descrita por Monk (2011) que relata: A resistência em compreender o espaço como socialmente construído permanece entre geógrafos influentes, sob a alegação de que os temas devem ser deixados para análise dos sociólogos (MONK, 2011, p. 98). Porém, quando percebemos que a Ciência Geográfica também é uma ciência socialmente construída, remetemos esta concepção à afirmação realizada por Moreira (1982), que afirma: A Geografia é uma ciência social tendo por objetivo uma categoria [...] social a natureza científica [...] fica determinada pela natureza do seu objeto [...] o espaço é essencialmente, um espaço social (MOREIRA, 1982, p. 41).

Como essas citações, somatizadas a narrativa do professor colaborador Jonatas, é possível perceber e compreender a estruturação dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, observando que os engessamentos científicos estão presentes nos vários componentes curriculares que os consolidam, atentando para herofoma e para o modelo social capitalista hegemônico, como cernes desta ciência.

Seguindo essas averiguações, também depreendemos que os “despreparos” dos professores e professoras nos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, no tocante aos discursos sobre Sexualidade, estão alicerçados ao permanente corpo estrutural desta ciência, percebidamente: heteronormativa, branca, sexista e homofóbica. Salientamos conseqüentemente, que essa realidade não está presente em todos os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, obtendo honrosas exceções, como apresentado nos aportes teóricos desta pesquisa dissertativa.

No que diz respeito às ausências sobre o discurso sexual, percebe-se que os espaços escolares brasileiros também são reflexos da estruturação das IES no país, obtendo certos ressalvos didáticos pedagógicos geográficos, em ações transversais, disciplinares e interdisciplinares, cometidos por vários professores e professoras LGBTQIA+ e/ou simpantizantes, que enaltecem a Sexualidade, identidades sexuais e o homoerotismo como propostas discursivas para educação e para ensino geográfico no Brasil. Acerca das ausências sobre o discurso da Sexualidade como consequência no ensino de Geografia, apresentaremos as contribuições narrativas do professor colaborador Cássio, que testemunha:

Venho refletindo bastante sobre essa possibilidade, porque não tenho aparato para essa “metodologia de ensino” e existe uma carência muito grande, em relação a este tema nas rodas de diálogo na escola, mesmo trabalhando com ela constantemente [...] falo no sentido terapêutico e formativo do discurso [...] Imagino como são tratados e estruturados os livros didáticos em Geografia, pois eles não descrevem sobre este tema, sendo exclusivamente um acervo voltado para uma realidade sulista do país [...] não consigo ser representado, nem tão pouco a minha cultura [...] A BNCC fala sobre essa possibilidade e os PCNs também, mas diretamente no ensino de Geografia, é nulo, não tem espaço. A Geografia é homofóbica, ou será que os professores que elaboram os nossos materiais didáticos são? Ou será que às vezes, mesmo gay sou homofóbico? Quando percebo a ausência e não me posiciono, nas frequentes formações e intervenções que exerço na escola? [...] falei do livro didático porque é uma das poucas fontes presentes na escola para a prática e para o ensino de Geografia. Tratar sobre outros temas vistos como “diferentes” não comuns na disciplina, partem da boa vontade dos professores e da escola [...] claro que utilizo meus conhecimentos geográficos para explicar essas representações, mas o discurso fica preso na subjetividade, por isso que acredito que o discurso da Sexualidade não avança nas escolas e universidades, acabando refletindo na nossa prática diária [...] buscando sempre em outras fontes, elementos que a Geografia não oferece sobre a temática [...] É importantíssimo esse discurso, mas nos faltam ferramentas, formações continuadas, cursos de aperfeiçoamento, voltados para essa realidade [...] sem bagagem teórica é bastante complicado, mas tendo o entendimento dessa carência, pratico da forma que é possível usando minhas habilidades. (CÁSSIO, 16 de maio de 2019, informação oral).

De acordo com as carências formativas apresentadas precedentemente, pelo professor Jonatas, também contemplamos as âncias e as dificuldades, do discurso sobre Sexualidade no ensino de Geografia na contribuição narrativa do colaborador Cássio, expondo as invisibilidades desses discursos sexuais nos ambientes escolares e em IES, apontando esta ciência como molde do engessamento da estruturação social e política pretendida pela heteroforma socioeconômica.

Grande parte dos discursos sobre Sexualidade, nos cursos de licenciatura em Geografia, na educação e no ensino geográfico, encontra-se fundamentadas em linguagens tradicionais, que negligenciam as contribuições sociais manifestadas e manifestas pelos movimentos sexuais pretéritos e atuais, que difundiram e difundem, preceitos e conceitos sobre as sexualidades e identidades disselhantes, vistas como propostas para uma educação formal, política e administratina no país. Acerca das características da Geografia, na formação e no ensino, Silva (2011), afirma: A Sexualidade além de outros campos [...] estão praticamente ausentes dos veículos considerados melhor qualificados do país [...] (SILVA, 2011, p. 187).

De acordo com esta realidade, e exemplificado pela contribuição do professor Cássio,

percebemos a tangente necessidade de uma reformulação curricular na educação brasileira, nos documentos régios da educação, nas propostas curriculares das licenciaturas em Geografia e do reordenamento curricular geográfico escolar, tornando possíveis, o discurso e a aplicabilidade dos “conhecimentos sexuais” como fontes de formação e ensino no Brasil.

Diante dessas ausências e negligências sociais, culturais e sexuais, observamos a necessidade da interferência do professor colaborador, acerca da Sexualidade no ensino de Geografia no ambiente escolar, pautados na vivência, experiência e “conhecimentos subjetivos”, como ferramentas de trabalho e de manutenção de sua *práxis*. Entre as mais diversas intervenções que estimulam o ensino e a prática docente em Geografia, está a consideração dos conhecimentos prévios expressos pelos estudantes e pelo próprio docente. O senso comum, também é uma ferramenta para a construção dos saberes geográficos, como também é o epicentro da formação e desenvolvimento de identidades e suas subjetividades. A vivência e a experiência, como “ferramentas” para a mediação, organização e construção de novos e fluidos saberes geográficos, oportunizam, mesmo com a carência formativa profissional, a aquisição de novas fontes de aprendizagem.

Somatizados a privação da Geografia sobre esse campo do conhecimento social, percebemos a escassez de instrumentalizações didáticas pedagógicas e/ ou formativas, que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, obtendo nos livros didáticos os únicos exemplos dos desprovimentos escolares, que também não contemplam os discursos sobre Sexualidade como fonte da análise geográfica, nos espaços escolares brasileiros. Sobre o carecimento instrumental do ensino de Geografia e o uso dos conceitos de vivência e experiência para a construção do raciocínio geográfico, Kaercher (1998) descreve: Os conceitos e vivência espaciais [...] são importantes [...] a Geografia não é só o que está no livro [...] você a faz diariamente [...] o homem faz Geografia desde sempre (KAERCHER, 1998, p. 74).

As representações dessas penúrias e a ausência de práticas pedagógicas que auxiliem o uso das vivências e experiências, como fontes de conhecimento e ensino “refletem direta e indiretamente” na prática docente, na normalização da cultura homoerótica e no enaltecimento do “conhecimento dissemelhante” na sociedade, reproduzindo negativamente na compreensão de espaços geográficos e escolares plurais, repletos de simbolismos, culturas e hábitos, que negligenciados, cerceia a contemplação da subcultura gay (em seu sentido genérico) como proposta de ensino e de transformação socioespacial. Diante das discussões anteriormente supracidas, apresentaremos a contribuição da professora colaboradora Alice, que narra:

A Geografia é magnífica, sou uma professora amante [...] Mas diante deste

tema, percebo que nada foi tratado sobre o assunto neste campo do conhecimento, nem na minha época de graduação [...] acredito que minha intervenção pedagógica, parte das minhas experiências, do que sofri, da violência velada, ou da violência sexual que fui imposta. Acredito que isso não é um desafio somente para os professores de Geografia, mas para um conjunto de professores e disciplinas que acreditam na importância deste tema [...] Esperar por uma ajuda governamental ou da secretaria de educação para tratar sobre este tema? Impossível! Morrerei e não verei resultados. Os ambientes escolares já mudaram muito, não são as mesmas do passado, mesmo sabendo que muitas marcas, hábitos e costumes estão empregnados nela. [...] Hoje temos acesso a vários tipos de informação, mas muitas vezes nos fechamos a nossa área de conforto e ao livro didático como a fonte para as nossas necessidades pedagógicas, e isso é ruim. Como atualmente sou apenas professora de Geografia e não estou exercendo minhas funções enquanto Pedagoga, é no conhecimento geográfico que me debruço, tendo cautela e cuidado, percebendo que esta área é a ferramenta que domino enquanto professora e disseminadora do saber [...] existem possibilidades para trabalhar sobre este assunto, além do livro didático, que por sinal auxilia parcialmente o processo [...] mas basta que o professor tenha interesse, ou seja, sensível ao tema [...] se a Geografia é uma possibilidade, quaisquer disciplinas são possibilidades, não é uma ideia restrita a área da Saúde, pode ser explorada por qualquer área, basta ter certa preparação e coragem, pois essas discussões e exposições não são situações fáceis e nem todos entendem [...] a violência e o preconceito estão ao nosso redor, muitas vezes representados por alunos que constantemente me observam [...] No diálogo, parto da minha experiência, da formação da vida [...] sei que minhas contribuições sobre Sexualidade são positivas e tento transmitir isso para os meus alunos, partindo do ponto das oportunidades aos que me são propostas [...] Atualmente estamos cercados de inúmeras informações, de muitas tecnologias, e porque não utilizá-las? [...] A única coisa que tenho certeza, é que não posso me silenciar, preciso ajudar, preciso auxiliar pedagogicamente alunos gays e lésbicas, preciso contribuir para uma Geografia mais inclusiva e tolerante [...] (ALICE, 14 de junho de 2019, informação oral).

Tendo sequência às ansias sobre a Sexualidade no ensino de Geografia, a professora colaboradora Alice, aponta para a questão de uma formação acadêmica e/ ou continuada, no tocante aos discursos sexuais, como uma contribuição latente para a prática docente e para a intervenção social.

É importante ressaltar sobre um ensino/formação pautado em uma educação formal, que compreenda a Sexualidade, como fonte para práticas pedagógicas inclusivas, tornando a subjetividade docente como um importante “complemento” discursivo. A subjetivação, como fonte das ausências do discurso/ensino formal sobre Sexualidade, estimulam práticas de ensino que incluem a vivência de professores e alunos a uma realidade sexual vivida. Neste caso, consideramos as consciências sociais e suas manifestações orais, ou seja, os sentidos comuns, como importantes ferramentas para as construções de saberes geográficos correponsáveis, que vislumbrem a cultura, a história e a voz dos corpos dissemelhantes como mecanismos do exercício da cidadania e da educação. Um exemplo do uso da subjetivação

e/ou do senso comum no ensino de Geografia, presente em seu PCN, corrobora:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar em que se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (BRASIL, 1998, p. 110).

Observar e entender o espaço geográfico atrela a interligações entre, os registros formais (fontes primárias/ materiais) e as experiências vividas. Isso é uma prática presente na vivência da professora colaboradora Alice, pois atenta as divergências que ocorrem no espaço escolar, estabelece, mesmo que cautelosamente, elos de cooperação educativa, atrelando a cotidianidade e as suas manifestações (aceitação, violação, acolhimento, transgressão, cidadania e violência) como exemplo para o entendimento espacial e os saberes socioculturais que corroborem para um raciocínio geográfico.

Uma possível dualidade, entre saberes formais e saberes subjetivos descrevem nessa colaboração narrativa, construções ideológicas sobre identidades docentes homoeróticas nos espaços escolares. A diversidade sexual nos ambientes escolares possibilitam construções discursivas inclusivas, daí a necessidade dessa *práxis* apresentados pela docente, mesmo compreendendo que os espaços escolares não estão constituídos para “além das possibilidades e visibilidades lógicas”, pois a escola é um reflexo da heteroforma, do racismo, do sexismo, da homofobia e da violência.

Tendo a escola, como uma reprodutora de práticas do conservadorismo social (em sua amplitude), que vislumbra um parâmetro único para todos os sujeitos, percebemos como oralizado pela professora Alice, a ineficácia dos ambientes escolares e suas deficiências ao combate e a prevenção das práticas de violência aos corpos dissemelhantes. Mesmo acobertados por legislações internacionais ou pela própria Constituição, grande parte dos corpos sexuais homoeróticos nos espaços escolares, como prescrito nesta pesquisa dissertativa e proferido pela colaboradora, padecem diariamente a vários tipos de violência, tendo muitas vezes a escola, como a portadora da negligência e do abandono às adversidades propositadas à comunidade LGBTQIA+.

O silenciamento e o cerceamento a identidade homoerótica, são marcas presentes na história da professora Alice. Como visto no acompanhamento *anamnético*, registrado no questionário semiestruturado e na entrevista focalizada, o receio à hostilidade e a coerção do conservadorismo sexual, são elementos que permeiam a vivência da docente. O tradicionalismo e as “normalidades sexuais”, como também a violência sexual, causou na

mesma, consideráveis entraves na percursoria de sua trajetória de vida, que se condicionaram na vivência docente, através da cooperação dialógica, como fontes de auxílio e resgate a alunos e alunas gays e lésbicas. Mas como a identidade homossexual, pode ser condicionada a costumes, condutas e hábitos, previstos pela cultura heteronormativa e pelos padrões do tradicionalismo social e sexual, apresentaremos a contribuição narrativa do professor colaborador Fernando, que expressa:

Minha formação e minha prática pedagógica são pautadas no “TRADICIONALISMO”, com todas as letras em caixa alta [...] nunca experimentei essa prática de discurso enquanto estudante, na minha vida pregressa, nem nos vários anos de trabalho enquanto professor. Se o ensino ou a Educação Geográfica é capaz de transmitir a Sexualidade, através das atividades docentes, bom, ou talvez ótimo! Mas nunca me propus para este exercício pedagógico. Como já esclarecido, não sou a pessoa mais adequada para explorar esses temas nas salas de aula. É algo muito profundo, particular [...] conheço o tema, leio sobre, sou parte da comunidade LGBTQIA+, mas não me exponho, por questões pessoais [...] claro que percebo vestígios desta prática em meus colegas de trabalho, conheço um professor de Geografia que atua veemente sobre o tema, somos contemporâneos da formação universitária, ele já falava sobre isso nos ambientes que ele praticava a docência, há vinte anos [...] mas vamos imaginar esta situação sendo realizada no início dos anos 2000? Era quase uma operação impossível e sei que ele sofreu retaliações. Já tenho muitos de magistério e sei qual é o resultado dessas exposições. Não sou negacionista, mas um indivíduo gay tradicionalista, que vive e pratica sua orientação sexual, discernindo o trabalho e a vida privada [...] (FERNANDO, 17 de julho de 2019, informação oral).

A contribuição narrativa do professor colaborador Fernando, reflete sobre uma questão importante na vida e na vivência de professores gays e lésbicas no país. Até que ponto, professores gays e lésbicas, expõem suas experiências sociosexuais como elemento para o ensino de Geografia? É necessário, para o avanço do discurso sobre Sexualidade no ensino de Geografia, difundir estas práticas pedagógicas, já que os ambientes escolares não estão condicionados previamente para essas *práxis*?

O silenciamento e o cerceamento aos corpos dissemelhantes, estão expressos nas contribuições do professor Fernando. O tradicionalismo familiar, a religião, os paradigmas e dogmas do modelo social heteronormativo e religioso, estiveram e estão impressos nos costumes, hábitos e vivências desse colaborador, refletindo também em suas práticas docentes. Dessa forma, percebemos que as visibilidades dos corpos sexuais “anormais”, como descrito por Britzman (1996), estão para além das suas dissemelhanças, atentando os corpos homoeróticos como elementos de cerceamento da heteroforma, que silencia as vozes do

corpo, mantendo-a apartada das manifestações sociais sexuais contrárias às premissas e preceitos da cultura hegemônica heteronormativa.

Salientamos também, a influência do discurso e da cultura clériga católica/protestante, na vida e na alocação do professor colaborador, e apontamos seguindo as descrições presentes nesta pesquisa dissertativa, sobre o papel das instituições religiosas no enfrentamento e no controle aos discursos sexuais, nos ambientes escolares no Brasil. Segundo Miskolsi e Campana (2017), no ano de 2004, essas organizações clericais, uniram-se no combate às diversas intervenções pedagógicas, que utilizavam a educação sexual como linguagens e práticas instrutivas, possíveis para a construção de ambientes de ensino, inclusivos e tolerantes. Segundo os mesmos autores, essas “anormais” práticas educativas contrariavam o papel da família no tocante a educação formal de seus filhos, tendo a escola como “doutrinadora e usurpadora” de discursos ideológicos “contraditórios” sexuais, que não contemplavam o conservadorismo social pretendido e difundido pela família e pela igreja, como representantes seculares e “democráticos”, genuínas da representatividade civil e, portanto, interlocutoras legítimas do discurso sexual na sociedade.

Ressaltamos que o confronto pelo “tradicionalismo social e sexual” pairam, através de várias vertentes políticas, religiosas e sociais, sobre os espaços escolares e geográficos. No Brasil, como descrito, a Igreja Católica com um incomum conchavo com as igrejas neopetencostais, prupuseram uma contrapartida aos movimentos que defendem a igualdade de gênero, sexo e sexualidade, introduzindo-se no e por meio da política, contrapostos às denominadas “ideologias de gênero”, defendendo a estrutura familiar tradicional e a heteroforma compulsória, como símbolos dessas frentes sociais.

A igreja e a família, inegavelmente, impuseram fixos princípios e premissas sociais sobre a vida, formação e vivência do professor colaborador Fernando, impossibilitando, no ambiente de ensino ao qual o professor leciona, discursos sociosexuais geográficos que corroborem para o fortalecimento de ambientes culturais múltiplos, compostos por corpos e identidades dissemelhantes que divergem do modelo social heteronormativo. A acerca do entendimento sobre a importância da Sexualidade no ensino de Geografia, os desafios do exercício docente, apresentaremos a contribuição narrativa da professora colaboradora Barreto, que relata:

Acredito que na vida, a Geografia o único “lugar” onde exponho o tema, enquanto “ser” e enquanto profissional da educação [...] O receio é uma situação que me acompanha. Por ter vivido poucas experiências e por conhecer pouco da comunidade LGBTQIA+, como também o discurso sobre Sexualidade, sempre procuro me informar previamente, mesmo vendo que estas ações não são rotineiras, acontecem pontualmente. Os professores não

possuem formação acadêmica para a realização desta prática, não lembro em nenhum momento de minha graduação ou de pós-graduação em ter ouvido sobre isso especificamente. Os conteúdos que tenho acesso, estão na internet, nas conversas com amigas lésbicas, nas poucas interações que tenho com alguns familiares, em alguns livros que li e em documentários, ou seja, da experiência alheia [...] Sei que quando tenho a oportunidade de falar, procuro fazer o meu melhor, e até consigo exercer a minha participação nestas ações [...] Outro ponto negativo para o meu exercício é a negligência escolar, somatizada ao medo da perseguição e em consequência ao desemprego [...] A Geografia é um campo amplo de possibilidades, tudo está nela, mas a minha cautela também está presente. Ser uma professora lésbica não é uma posição fácil, nem todo mundo lhe compreende. O exercício da docência neste sentido é um grande desafio [...] mesmo vendo as possibilidades da intervenção geográfica na vida e na rotina das pessoas, não encontro pautas didático pedagógicas para explorar o tema na disciplina [...] sua pesquisa é um exemplo da minha fala, quantos foram os desafios que você, enquanto pesquisador e professor encontrou para realizar este trabalho? Acredito que muitos, mas você tem base, leitura, não se prende no senso comum, realiza a sua contribuição educacional e acadêmica com maestria [...] Essa participação, como colaboradora, me fez exercer o quanto devo aprender para melhorar a minha vida cotidiana, e a minha vida profissional. Convergência Sexualidade no ensino de Geografia, não é apenas aplicar o discurso sobre o tema na sala de aula, é se colocar como exemplo, como elemento contribuidor, como um educador que possui o pensar geográfico fundido com a vivência e as experiências homossexuais, e essas características se materializam com o tempo, permitindo envolver-se sem afertar-se [...] (BARRETO, 29 de julho de 2019, informação oral).

De acordo com a contribuição narrativa da professora Barreto, percebemos que as relações espaciais no campo educacional, sempre estão mensuradas entre os vínculos de afetividade ou de autoritarismo. A escola, ou o espaço “socializador”, oportunizam liberdades e o mesmo tempo, o cerceamento dos corpos, promovendo a busca pela legitimação e/ou atorreconhecimento, como também, o silenciamento e encarceramento dos mesmos, reconhecendo ou desmerecendo as multiplicidades das identidades e suas subjetividades.

A colaboradora, descreve a Geografia (em sua expressão social), como o lugar de “ser” e “estar” no espaço, enquanto lugar de vivência e profissão, utilizando este “exame de consciência subjetiva” como resposta para a sua recongnição profissional homoerótica. Foucault (1994), em sua obra: “Segurança, território e população”, apresenta a subjetivação, como autoentendimento identitário, descrevendo a sujeição do ser, as suas próprias convicções e consciências, descrevendo o sujeito, como o próprio transformador de suas feições e realidades, valorizando as experiências vividas, apreciando o olhar e o cuidado sobre si, estabelecendo elos de lucidez e inconsciência, de saberes a serem absorvidos e dos saberes internalizados, por fim, das transformações fluidas presentes nas cotidianidades das interações espaciais. Segundo Duarte & César, Foucault expressou que: [...] “um ser humano se

transforma em sujeito” ao tornar-se a si mesmo como sujeito de experimentação, de transformação e de crítica (DUARTE & CÉSAR, 2014, p. 404).

As concepções foucaultianas, corroboram para a interpretação das experiências e vivências da professora Barreto, que busca o conhecimento teórico, sem afastar-se de sua realidade social e sexual, entendendo os ritmos e dificuldades das interações sociais como possibilidades de aprendizagem e de rompimento com as padronizações impostas pelo modelo heteronormativo.

A colaboradora constrói, as suas significações e identificações sociosexuais, através do exercício profissional, através da revisão metódica do corpo docente, valorizando as suas características, singularidades e dificuldades, como processos de “geografização” do corpo, do espaço e do tempo, percebendo que identidade docente, transpassa as suas dimensões pessoais e profissionais, configurando-se através das divergências concebidas pela vivência “de” e “na” profissão, articuladas características corporais, sendo inimaginável separar o corpo profissional do corpo pessoal.

Como descrito nos aportes teóricos, à identidade docente se constrói e se transforma ao longo do espaço-tempo metamorfozando faces físicas, mentais e sociais, tornando esse processo de profissionalização cíclico e renovado, condicionado pelas mais variadas vivências docentes. Sobre a superação dos processos de profissionalização, Nóvoa (1995) descreve: é tempo dos professores pensarem em formar-se, assinalando o “se” as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) 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 docente em Geografia, são nelas que as características profissionais são forjadas. O corpo docente 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, a formação da identidade docente está diretamente ligada à construção de significados, sentidos, experiências e consciências, ou seja, a identidade docente articula-se à sua cotidianidade - como prescrito pela professora colaboradora - nos processos internos e externos à escola, nas esferas pessoais e profissionais. Diante da perspectiva, da construção da sexualidade no exercício da docência, apresentaremos a contribuição narrativa do professor colaborador Augusto, que testemunha:

Quando foi apresentado o roteiro dessa entrevista, vi este ponto, como a

principal, da minha participação na pesquisa. Não consigo separar a minha sexualidade do ensino ou da prática docente. A cultura LGBTQIA+ me acompanha há muito tempo, mesmo antes de ser professor. Eu vivi minha homossexualidade, mesmo com as dificuldades, da forma mais intensa possível [...] na docência não é diferente, sei que tenho meus espaços e momentos, pois tenho que respeitar a coletividade [...] A escola, como lugar da prática docente, não está representada pelos clássicos filmes juvenis que apresentam a realidade da educação norte-americana [...] o espaço escolar brasileiro é diferente [...] e o Nordeste é uma região peculiar, onde as práticas tradicionais da heteronormatividade são expressas sem interrupções e vistas e vividas como a “normalização do mundo” [...] Ser gay, professor e nordestino é um exercício que custa certo preço. Estamos carregados de simbolismos, de tradições, de ver e viver em sociedade, de praticar a docência na forma mais tradicionalista, mecanizada, impressa de proibições, onde as identidades diferenciadas, sejam quaisquer, não podem possuir “espaços” de socialização [...] Ser professor, neste caso é desvantajoso, por causa das dificuldades sociais, da violência, dos preconceitos e discriminações [...] do sentimento de sentir-se fora da sociedade. Mais também é vantajoso, porque podemos romper com estes paradigmas, sem deixar de respeitar a cultura heteronormativa, vivendo e compreendendo a diferença como o ponto chave das nossas existências e vendo no próximo, valores e costumes, que posso absorver ou rejeitar, pois vivemos em uma “democracia”, velada, mais existente [...] O professor gay, como no meu caso, deve se posicionar e a Geografia é uma disciplina, que, se bem estruturada e planejada pode ofertar para os alunos as mais variadas formas de ser e estar no mundo, como também a utilizo para a minha própria autoafirmação sexual no espaço escolar [...] vivemos uma época de retrocesso, mas não devemos ficar barrados nela, a escola não é só um lugar da “educação”, mas também da instrução, das trocas de valores, de crenças, de características sociais, e tudo isso são elementos geográficos [...] devemos romper com o óbvio, fazer o que é possível, interferir onde for necessário, se autoafirmar quando for viável, tentando contribuir com a coletividade, e dando espaço para a cultura gay, lésbica, bissexual entre outros [...] O homossexualidade é uma característica identitária expressa em mim, que engrandece minha prática docente, pois nela ponho os meus valores de resistência, de resiliência, de empatia, de história, de lugares que vivi e aprendi [...] utilizando a Geografia como ponto de mediação e ensino, para a compreensão de um mundo pluralizado e complexo [...] escolhi a profissão e área de conhecimento correta, e sei que contribuirei muito com a minha comunidade escolar, através da minha sexualidade ou orientação sexual (AUGUSTO, 03 de julho de 2019, informação oral).

As vivências socioxuais docentes estão intrinsecamente ligadas, às cotidianidades e as representações (feições) e suas intarações com os espaços sociais e/ou escolares. Essas interações sociosexuais, de cunho pedagógico e emancipatório, provocam externalizações e internalizações de saberes múltiplos e culturais, aos quais fundidas com as realidades corporais e temporais, oportunizam ou fomentam novas e fluidas relações sociais, ampliando os saberes sobre a espacialidade geográfica e escolar.

A contribuição narrativa do professor colaborador Augusto, converge diretamente com a realidade da intereção sociosexual, que orportunizam novos saberes socioculturais

múltiplos, pautado no discurso sobre a Sexualidade, como elemento colaborador para a construção do saber e do raciocínio geográfico, também como discurso mediador, para a prática de um ensino de Geografia plural e emancipatório.

Todas as características presentes nos sujeitos que interagem no meio socioespacial, somatizam identidades. Esse é um conceito bastante importante para a caracterização do espaço geográfico e escolar: a multipluralização das identidades. Como descrito nos aportes teóricos dessa pesquisa dissertativa, o conjunto de fatores internos e externos presente nos corpos e espaços constituem identidades. Neste caso, as identidades sexuais são frutos de ações concretas ou flácidas, estão interligados nas relações entre sujeito e sociedade e mesmo diversificadas, instituem o arcabouço da constituição espacial dos ambientes escolares. Sobre a definição do conceito acerca da identidade do lugar Callai (2009), expõe: O conjunto de características que formam a feição de um determinado espaço constitui a sua identidade. Os costumes, os valores as estrutura a identidade do lugar (CALLAI, 2009, p. 119).

A conceitualização sobre a identidade do lugar, descrita pela autora anteriormente supracitada, também é um fator observado, na narrativa do professor colaborador Augusto. O mesmo apresenta a influência do discurso sobre Sexualidade e a orientação sexual, como elementos das constituições das identidades e dos espaços vividos, evidenciando os saberes, de uma educação informal (absorvida pelas experiências e vivências na sociedade) como alusões de importância para a prática docente e para a aquisição de uma “educação sexual”.

É importante destacar, que as relações que os sujeitos tecem sobre o meio social são repletas de contradições, suas práticas e suas construções identitárias não são horizontais, ou seja, as relações sociais não são harmônicas e nem obedecem a uma sequência sistemática, pelo contrário, são relações “perturbadas” (divergentes) de formação das identidades, e em consequência do espaço. Nesse caso, os espaços escolares são necessários para as absorções e interações das identidades, sendo a “diferença” a reprodutora de espacialidades corpóreas e sociais, que por sua vez, são essências do multiculturalismo sociocultural.

A contextualização anteriormente descrita corrobora com a exposição narrativa do professor Augusto, que descreve o espaço vivido e o espaço escolar, em sua realidade docente, como ambientes dos engessamentos culturais/ sexuais heteronormativos, apresentando estas compensações, pautadas nas expressões e nas manifestações simbólicas espaciais, no tradicionalismo regional, e nas proibições e/ou silenciamento dos corpos sexuais, como marcas da identidade e do espaço, como também, de sua cotidianidade enquanto “ser” social e enquanto “ser” docente, enfatizando o ensino de Geografia, como uma proposta emancipatória do ensino e da *práxis* docente ante as manifestações sexuais e ao discurso

sobre Sexualidade.

Deste modo compreendemos que as características presentes nos espaços são explícitas. “Universos” são criados através deles, doutrinas e paradigmas se articulam em suas temporalidades. Essas manifestações e/ ou perturbações socioculturais e sexuais, não são produtos do meio natural, foram estabelecidas pelas relações interpessoais e compreendidas em graus de consciências, presentes nas identidades dos sujeitos e dos saberes que foram e são produzidos por esses corpos, através das experiências e vivências, que marcam a identidade docente. Sobre os registros produzidos pelos sujeitos sociais, ante aos espaços, Callai (2009) afirma: É o 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 [...] (CALLAI, 2009, p. 120).

Os elementos internos e externos formadores de identidades estão presentes nos corpos, ou seja, nos sujeitos, formando fisionomias sociais. Essas feições movimentam-se de acordo com as ações de poder aos quais são condicionadas, e também pela hegemonia de uma heteronormatividade social/ sexual global. A construção de espaços escolares e espaços-tempos, como também das identidades, dar-se ão através das propulsões provocadas pelas forças detentoras e controladoras do poder.

A identidade educacional profissional, também é o resultado da interação entre professores, alunos e comunidade escolar, traços presentes na vida e nas práticas pedagógicas e geográficas do professor colaborador. A identidade profissional, neste caso, é compreendida como jogos entre os interesses locais e externos, são produtos de conflitos que regem as relações múltiplas entre o professor e o espaço.

Os (as) professores (as), partícipes desta pesquisa dissertativa, não se apropriaram de suas identidades, tão somente através da sua formação acadêmica, mas através de suas práticas, experiências e ou aversões, ante ao discurso sobre Sexualidade nos espaços escolares. 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 sociosexuais únicas e múltiplas, denominadas de significações sociais, presentes nas rotinas dos exercícios docentes. Sobre as significações sociais da profissão, Pinheiro (2012) 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 outros aspectos (PINHEIRO, 2012, p. 90).

A significação da profissão docente homoerótica na Geografia pode ser

compreendida, através das contribuições narrativas transtintidas (os) pelos (as) professores (as) colaboradores (as), como o resultado das interações entre as identidades e os espaços profissionais vividos, é o produto das culturalidades desenvolvidas, absorvidas, condicionadas ou negligenciadas pelos (as) professores (as), como também pelo espaço escolar. É o somatório das vivências e experiências, historicamente constituído no espaço geográfico, tornando esses ambientes de “socialização”, como rugosidades dos lugares versados.

As condutas, as premissas e os princípios, do (a) professor (a) de Geografia homoerótico, deverão estar sempre atrelados à realidade social do ambiente escolar. Os conceitos difundidos pela Geografia, no tocante a socialização do indivíduo no espaço, devem subsidiar as práticas e as realidades docentes na escola (mesmo que de forma indireta e “subjetiva”), atrelando a “teoria”, a “subjetivação”, ou o conhecimento geográfico, à prática profissional, contribuindo para as cotidianidades das identidades homoeróticas e heteronormativas, presentes nestes espaços de ensino e formação, contextualizados pelas multiculturalidades socioespaciais.

As Identidades homoeróticas dos sujeitos presentes no âmbito escolar professores alunos e comunidade escolar sempre serão os pontos de partida para elaboração d procedimentos e metodologias didático pedagógicas que definiram o trabalho docente a Geografia por sua vez torna se o campo de Atuação para compreensão desses fenômenos pois entender as identidades sexuais ei neste caso as identidades homem eroticas entendeu o espaço nas suas múltiplas formas espacialidades.

As vivências docentes homoeróticas em Geografia, como proposta desta investigação dissertativa, devem atrelar-se as novas feições e construções identitárias, subsidiadas pela aquisição e acomodamento de fluidos e inclusivos saberes geográficos, ferramentas da construção de conhecimentos específicos e amplos, que corroborem para formação e consolidação de novas “geograficidades” críticas e tolerantes oportunizando a estabilidade didático- pedegógica profissional de professores (as) gays e lésbicas.

A possibilidade da construção identitária sexual na docência em Geografia (como maioria dos registros expressos nesta ivestigação), oportuniza novos ambientes de pesquisa e análise na Ciência Geográfica e em especial na Educação Geográfica, tendo o corpo, como elemento essencial para as análises das dinâmicas ocorrentes nas paisagens, lugares, territórios e regiões, renovando a pesquisa e o raciocínio, subsidiando o discurso sobre Sexualidades, como possibilidade analítica, diante do engessamento das pesquisas que envolvem a Geografia, fundamentada no conservadorismo social, cultural e sexual.



## *Considerações Finais*

A descrição de uma nova Geografia, e em específico de uma Educação Geográfica, pautada nos discursos sobre a Sexualidade é uma realidade. As inúmeras possibilidades analíticas previstas pelo tema, é um exemplo nítido da necessidade de novos parâmetros analíticos, que incluam a Ciência Geográfica, como fonte de pesquisa e análise sobre as manifestações sociais, culturais, sexuais e espaciais frente às Ciências Sociais Humanas. Diante disso, propomos a contemplação das vivências de professores (as) gays e lésbicas no ensino de Geografia, como objeto descritivo e colaborativo das novas ideologias e epistemologias, que se desenvolvem em diversos núcleos de pesquisa em vários IES do país, vislumbrando os discursos sexuais, como rugosidades pertinentes para uma nova *práxis* geográfica.

Por decorridas décadas, as identidades sexuais docentes na Educação Geográfica, foram apartadas das análises espaciais e de pesquisa, como também das leituras e interpretações sobre as manifestações sexuais dissemelhantes nos ambientes escolares. Diante dessa realidade, oportunizamos por intermédio desta pesquisa disserativa, registros descritivos e orais, das vozes professorais homoeróticas que atuam a docência em Geografia, em escolas públicas estaduais no município de João Pessoa, retrando, as convergências e as divergências do desafio docente, ante a homossexualidade.

De acordo com o descrito, delineamos através de reflexões analíticas, os reptos identitários sexuais docentes nos espaços escolares, como também acerca das normatizações régias da educação brasileira, que caracterizam a educação sexual e/ou a orientação sexual como propostas e/ou possibilidades transversais didático-pedagógicas no ensino de Geografia na Educação Básica, traçando neste caso, sínteses das historicidades, experiências e vivências docentes dos (as) professores (as) colaboradores (as) a frente dos discursos sobre Sexualidade e a coabitação homoerótica, na cultura escolar heteronormativa.

Deste modo, e para que viéssemos alcançar os nossos objetivos, delineamos percursos introdutórios, ou aportes teóricos, que auxiliassem a desenvolver hipóteses e estratégias investigativas, que corroborassem para as análises e a discussões sobre a Sexualidade e a identidade docente, pautando-se em eixos conceituais, como sustentáculos

norteadores dos discursos que delimitaram o objeto da pesquisa, e por fim, a análise dos resultados.

Frente a essa idealização, iniciamos as nossas análises teóricas, percorrendo, normatizações régias e fontes bibliográficas, que objetivassem a Educação e o ensino de Geografia no Barsil, ante ao tema proposto. Desse modo definimos os aportes teóricos em três eixos principais, sendo eles: 1- os percursos introdutórios sobre culturalidade, identidade e sexualidade no currículo educacional brasileiro: um discurso possível e nessesário; 2- reflexões sobre a identidade e a docência no ensino de Geografia e 3- geografias das sexualidades: resistências, desafios e produções ante ao discurso da sexualidade.

No primeiro eixo, descrito nos aportes teóricos, analisamos e discutimos sobre a Base Nacional Comum Curricular, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e sobre o Plano Nacional de Educação, como fontes régias e legais para a inclusão e possibilidade discursiva, da Sexualidade no ensino e na Educação Geográfica. Através dos registros, percebemos a carência, como também a ineficácia do Estado, ante os temas sexuais no ensino formal e na caracterização dos espaços escolares brasileiros. No segundo momento, nesse mesmo eixo dos aportes teóricos, descrevemos, através de bases bibliográficas sobre: os sigilos e inverdades do currículo: a sexualidade nas práticas docentes; o currículo e as políticas de identidades e a anormalidade do currículo: a teoria *queer*, apresentando os discursos sobre Sexualidades, como marcas permanentes na historicidade educacional brasileira, como também das manifestações dos corpos sexuais homoeróticos e/ ou dissemelhantes como elementos espaciais, presentes nas cotidianidades e evoluções dos espaços escolares.

No segundo eixo, presente nos aportes teóricos, descrevemos pautados em importantes abonações teóricas, sobre: a identidade *queer* como um elemento espacial; o movimento cultural gay na educação brasileira; corpo, escola e identidade docente; o conceito e o discurso de identidade (s) no ensino de Geografia e a temática da identidade e da diferença na educação geográfica escolar, apresentando as possibilidades acrescidas por essas referências, ao discurso que desenvolvemos acerca das vivências de professores (as) gays e lésbicas no ensino de Geografia, como também sobre a manifestação cultural, social, política e sexual promovido pelas identidades e corpos homoeróticos, nos espaços geográficos e escolares.

O terceiro eixo, retratado nos aportes teóricos, refletimos e discutimos, antes as representações teóricas existentes, sobre: a resistência do discurso geográfico sobre gênero e sexualidade; o corpo *queer* como elemento geográfico: um desafio para a análise no Brasil; a

produção geográfica brasileira ante as sexualidades e a invisibilidade do corpo, como também acerca das Geografias das sexualidades, apontando, a princípio sobre o conservadorismo da Ciência Geográfica ante aos discursos sexuais e suas manifestações como elementos de e da transformação socioespacial, delineando, conseqüentemente, sobre as pesquisas geográficas no campo das Sexualidades no país, refletindo sobre a carência acadêmica e científica no tocante ao tema, como também da invisibilidade das identidades e corpos homoeróticos na academia geográfica brasileira (salvo honrosas exceções), como propostas para um novo olhar ideológico e epistemológico na Geografia nacional.

Com o desenvolvimento das propostas teóricas, presente no torso desta pesquisa dissertativa e pautadas como descrito anteriormente, em fontes bibliográficas e documentais, delimitamos o campo da pesquisa, projetando-se na trajetória investigativa, na formulação do problema como também nas representações colaborativas dos (as) professores (as) gays e lésbicas, e suas “constituições” da vivência homossexual no ensino de Geografia, em escolas públicas estaduais no município de João Pessoa, estado da Paraíba. Seguindo a lógica e a proposta discursiva, convidamos dez professores de Geografia, que estivessem “possivelmente” no perfil previsto pela pesquisa dissertativa, tendo por fim, seis professores (as) colaboradores (as), caracterizados por quatro cooperantes homens gays e duas lésbicas, que exercem a docência em Geografia no município anteriormente supracitado.

Diante desse corpo colaborativo, ressaltamos sobre as dificuldades de localização e de aceitação aos convites propostos, percebendo que o tema da pesquisa dissertativa envolve uma parcela da sociedade brasileira vista como “marginal” e “subalterna”, e das “possíveis implicações” que poderiam provir das “exposições” colaborativas desses (as) professores (as), atentando para o conservadorismo sociocultural heteronormativo brasileiro, como cerceador desta proposta investigativa, que espacializa com latência os “símbolos” da heteroforma, impondo, através da cultura e da vivência em sociedade e de suas múltiplas faces, padrões, costumes e condutas engessamentos do tradicionalismo social e sexual no país. Como professor e pesquisador gay, senti e sinto através de minha trajetória de vida, os insensantes levantes da heteronormatividade, nas minhas interações sociais, como também pedagógicas, percebendo a necessidade de explorar as feições, caracterizações e vozes de outras identidades e corpos semelhantes, como também dissemelhantes, no ensino de Geografia na Educação Básica na capital paraibana.

Com a aceitabilidade, dos (as) professores (as) colaboradores (as), aplicamos o método de pesquisa qualitativo como campo de investigação, vislumbrando esta técnica como padrão em pesquisas sociais, humanas, culturais e neste caso, sociosexuais. De acordo com o

método adotado, visualizamos o estudo de caso, como a metodologia adequada para a colaboração à técnica metódica, utilizando a instrumentalização do questionário semiestruturado e da entrevista focalizada, como ferramentas metodológicas para a coleta e para a análise dos dados.

No desenvolvimento, descrição e “avaliação” do questionário semiestruturado, mantivemos a investigação *anamnética* como norteadora na coleta e na análise dos dados, oportunizando um exame humanizado ante a instrumentalização proposta. Para que pudessemos obter dados precisos e essenciais para a aplicabilidade e recolha das informações, dividimos o questionário semiestruturado em três blocos, analisando e descrevendo sobre: 1- dados pessoais; 2- dados escolares e profissionais e 3- sujeito e sexualidade. Com essa estruturação conseguimos obter as primeiras informações sobre os (as) professores (as) colaboradores (as), descritos (as) e que foram anonimamente referidos (através da orientação da enquete) por pseudônimos, como: Jonatas (S1), Cássio (S2), Alice (S3), Fernando (S4), Barreto (S5) e Augusto (S6).

O questionário semiestruturado, foi essencial para a representação desses colaboradores. Através desse procedimento metodológico, coletamos e avaliamos inúmeras informações, que descrevem a historicidade dos (as) professores (as), como também, as feições identitárias sociais, culturais e sexuais, presentes nesses corpos e as suas “atuações” homoeróticas enquanto ser social e enquanto ser profissional.

Com os resultados provenientes dos questionários semiestruturados, aplicamos com aprovação dos (as) professores (as) colaboradores (as), a entrevista focalizada. Apresentando o instrumento metodológico, como uma oportunidade interativa e dialógica entre entrevistador e entrevistados (as). Expondo através das colaborações orais, as opiniões, as experiências e as vivências previstas pelos temas da interlocução, observando as pertinentes e importantes caracterizações identitárias que se desenvolviam ao longo de suas aplicabilidades, como também dos posicionamentos convergentes e divergentes que derivaram através do procedimento metodológico. Seguindo o mesmo modelo, presente nos questionários, semiestruturados, aplicamos nas entrevistas focalizadas, blocos titulares, divididos em cinco temas centrais que “colaborassem” com a análise dos resultados e com os objetivos que se desejavam alcançar, sendo assim, a entrevista focalizada foi dividida em cinco blocos, sendo elas: 1- identidade sexual; 2- sexualidade e sociedade; 3- os desafios das identidades sexuais nos espaços escolares; 4- homossexualidade na vivência docente e 5- sexualidade no ensino de Geografia.

Os blocos presentes na entrevista focalizada trataram sobre temas específicos,

narrados sob a ótica dos (as) professores (as) colaboradores (as). Salientamos que nesta etapa investigativa, tivemos algumas dificuldades, principalmente, nos agendamentos, como também, dos locais onde as instrumentalizações seriam aplicadas. Levamos em consideração, o tempo e os ritmos dos (as) entrevistados (as), como também a disponibilidade do entrevistador, ocupante de cargos magisteriais em escolas públicas de João Pessoa e que detêm “certa flexibilidade” nos horários, como também nos percursos e lugares escolhidos (as) pelos docentes entrevistados.

Com as finalizações das entrevistas focalizadas, desenvolvemos um elo dialógico, entre as expressões orais, resultante dos (as) professores (as) colaboradores (as), e os aportes teóricos utilizados na pesquisa dissertativa, tentando colaborar com “novas fontes” discursivas sobre Sexualidade na Geografia, ressaltando também que esta investigação sociosexual na Educação Geográfica, não é uma verdade absoluta, entendendo que as várias feições identitárias e corpóreas presentes em docentes de Geografia homossexuais, permeiam várias culturas, costumes e condutas simbólicas/ materiais, diferindo-as se dos seus lugares de vivência e docência, como também de outras culturalizações presentes na sociedade.

Esta pesquisa disserativa, buscou apresentar, as “condições impostas” e que são vivenciadas por corpos docentes dissemelhantes, vislumbrando a regência e o ensino de Geografia, como espaços alternativos para o aprimoramento de novas *práxis* didático-pedagógicas, contribuindo para as compreensões sobre as espacialidades sexuais nos ambientes escolares e nas pesquisas em Educação Geográfica. Salientamos também, que a Educação Geográfica, como campo de investigação, possui várias lacunas, podendo vislumbrar sobre os discursos sexuais, como cerne a várias pesquisas que possam sanar estas carências. O olhar discente homoerótico no ensino de Geografia, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores LGBTQIA+ na Educação Geográfica, as culturalizações dos espaços escolares homoeróticos nos ambientes escolares, são outras possíveis propostas de perscrutações no ensino de Geografia e na Educação Geográfica brasileira.

Ressaltamos que esta investigação dissertativa, corrobora para o autorreconhecimento das identidades sexuais, em especial, aos dos corpos gays e lésbicas e suas atuações nos cursos de graduação, nos programas de pós- graduação em Geografia e no ensino geográfico em todo o país. Também apresentamos este trabalho, como registro da luta e da visibilidade LGBTQIA+ no Brasil, oportunizando a esta comunidade social, cultural e sexual, pregressa e atual, novos saberes, novos olhares e novas formas de ser e estar no espaço (cerceador e homofóbico). Somos elementos da espacialização que busca constantemente pela cidadania, pelo trabalho e pelo direito a vida. A TODOS o nosso muito obrigado!



## Referências

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

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

BORGES. R. A. C. **A temática da identidade/ diferença como possibilidade na Geografia escolar**. Florianópolis, 2018.

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.

BOTELHO. A. & SCHWARCZ. L. M. **Cidadania um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- Ensino Fundamental**, p. 312. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de junho de 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](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 06 de agosto de 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/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 07 de janeiro de 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 de junho de 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 de junho de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> . Acesso em: 25 de junho de 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 e realidade, 1996: p. 71-96.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade/** 15º ed. Judith Butler; tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, 2017.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** Porto Alegre, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 16ª Edição. Campinas-SP, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CESAR, T. R. A. de O.; PINTO, V. A. M. A Produção Intelectual da Geografia Brasileira, entorno das Temáticas de Gênero e Sexualidades: uma visão a partir dos periódicos online. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, 2015.

COLLING, L. **Stonewall 40 + o que no Brasil?.** Salvador: EDUFBA, 2011.

DAMIANI, A. L. **A geografia e a construção da cidadania.** In: CARLOS, A.F.A. (org). *Novos caminhos da geografia.* São Paulo: Contexto, 1999.

DUARTE, A. M. & CÉSAR, M. R. A. **Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos.** Curitiba, 2014.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FARIAS, M. B. F.; WEBER, S. (organizadores). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FERRARI, A. **Revisando o passado e o presente: o movimento gay como espaço educativo.** Belo Horizonte, 2003.

FOUCAULT, M. **Dits et Écrits** (Vol. 4). Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT. M. Poder-corpo. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

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

FOUCAULT. M. **A história da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro. 8ª Edição, 1998.

FOUCAULT, M. **A história da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro. 13ª Edição, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População.** (E. Brandão, Tradutor). São Paulo,

2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GREEN, J. N; POLITO, R. **Frescos trópicos**: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870- 1980). Rio de Janeiro, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. Textos didáticos. UNICAMP. Campinas 2003.

HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópoles, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª edição. Rio de Janeiro, 2015.

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.

LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.35- 86.2002.

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental I, Brasília, 2012.

LIMA JÚNIOR, L. P. **Olhares inusitados**: sexualidade, meio ambiente e educação. João Pessoa 2009.

LOBO, M. **Famílias em perigo**: o que todos devem saber sobre ideologia de gênero. Rio de Janeiro, 2016.

LOURO. G. L. **Curriculo, Gênero e Sexualidade**. 5ª edição. Porto Editora, Portugal, 1997.

LOURO. G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação/ Uma perspectiva pós estruturalista**. 6ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópoles, 2013

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MISKOLSI, R. e CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**- vol. 32, n. 03, p. 725-747, 2017.

MONK, J. **Colocando gênero na Geografia**: Política e prioridades. In: SILVA, J.M.; São Paulo, 2011.

- MOREIRA, M. C. **Geografia e sexualidade**: os espaços de vivência cotidiana das mulheres prostitutas de Vilhena-Rondônia. Porto Velho, Rondônia. 2016.
- MOREIRA, R. **A Geografia serve para desvendar máscaras sociais**. In: MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 61-79.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOTT, L. **Cupido na sala de aula- Pedofilia e pederastia no Brasil Antigo**. São Paulo, 1989.
- NASCIMENTO, S.S. Corpo-afeto, Corpo-Violência: Experiências na prostituição de estrada na Paraíba. **Revista Ártemis**, Vol.XVIII, nº1; jul-dez, 2014. p. 69-86.
- NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. Porto. Porto Editora 1995.
- NUNES, C. X. **Geografias do corpo**: por uma Geografia da diferença. Porto Alegre, 2014.
- PIMENTA, S. G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor**: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. Campinas, 1997.
- PINHEIRO, A. C. **Lugares de professores/ Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo. 2012.
- PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2006. In:< [http://www.clam.org.br/pdf/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf)>. Acesso em: 28 de maio de 2019.
- RIOS, R. **O Direito da antidiscriminação e a tensão entre os direitos à diferença e ao direito geral de igualdade**. Direitos fundamentais e justiça. 2012.
- ROCHA, T. E. S; SOUSA, L. M; COSTA, N. M. S. C. **Educação Superior no Brasil**: da criação das Universidades até o Governo Dilma Rousseff. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA3\\_ID5048\\_17092018221051.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID5048_17092018221051.pdf). Acesso em: 12 de maio de 2019.
- ROSEMBERG, A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisas** 53, maio de 1985.
- SANTOS, B. de S., (1993). **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social, São Paulo, v. 5, nº 1- 2, p. 13.
- SILVA, A. C. P. da (Orgs.). **Espaço, gênero e poder**: conectando fronteiras. Ponta Grossa: ed. 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**. In: Espaço, gênero e feminilidade iberoamericanas. Ponta Grossa, Paraná: Toda Palavra, 2011. p. 187 – 199.
- SILVA, J. M.; ORNAT, M. J. **A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa**

**geográfica**: uma questão de escolhas metodológicas. 2015.

SILVA, J.M.; ORNAT, M.J; CHIMIN JUNIOR; A.B. (orgs.). **Espaço, gênero e feminilidade iberoamericanas**. Ponta Grossa, Paraná: Toda Palavra, 2011. p. 21 – 41.

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 **Geografias Malditas**: corpos sexualidades e espaços. SILVA, J. M; ORNAT, M.J; CHIMIN, A. B.. Ponta Grossa- PR: Toda Palavra, 2013. 400p.

SILVA, T. F. Qual Espaço para Discutir Gênero? **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v.6, n.1, jan./jul.2015. p. 169-183.

SILVA. T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 27.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte, 2017.

SIMON, R. **A Pedagogia como tecnologia cultural**. Petrópoles, 2013.

TONINI, I. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí, 2006.

TONINI, I. ; KAERCHER, N. A. **A diferença como possibilidade de discutir a igualdade e combater o preconceito**: a geografia que faz a diferença. Porto Alegre, 2015.

VELEDA DA SILVA, S. M. Geografia e gênero/Geografia feminista: O que é isto? **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 23, AGB-PA, Março /1998. p. 105-110.

WOORTMANN, K. A etnologia (quase) esquecida de Bourdieu, ou o que fazer com heresias. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 56, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, 2001.



06- Qual a sua cor ou raça? <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Amarelo <input type="checkbox"/> Outro (s):
07- Estado/Cidade Natal:
08- Nasceu: <input type="checkbox"/> No campo <input type="checkbox"/> Na cidade
09- Estado Civil: <input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Outro (s):
10- Tem filhos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11- Se possui filhos, quantos são?
12- Qual sua crença/credo religiosa (o)? <input type="checkbox"/> Catolicismo <input type="checkbox"/> Protestantismo <input type="checkbox"/> Judaísmo <input type="checkbox"/> Islamismo <input type="checkbox"/> Budismo <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Hinduísmo <input type="checkbox"/> Sikhismo <input type="checkbox"/> Zoroastrismo <input type="checkbox"/> Paganismo <input type="checkbox"/> Ateu <input type="checkbox"/> Nova Era <input type="checkbox"/> Religião de matriz africana. Qual? <input type="checkbox"/> Religião de matriz cigana. Qual? <input type="checkbox"/> Religião de matrizes politeístas. Qual? <input type="checkbox"/> Outro (s) qual (is)?
13- Quantas pessoas residem em sua casa?
14- Qual é o seu tipo de moradia? E qual é o seu endereço atual? <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Apartamento <input type="checkbox"/> Palafita <input type="checkbox"/> Barraco <input type="checkbox"/> Sobrado <input type="checkbox"/> Outro (s): Endereço: Complemento:
<b>QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO BLOCO II- DADOS ESCOLARES E PROFISSIONAIS.</b>
01- Qual a sua formação? (Especificar o curso, instituição e o ano de formação)
02- Possui ou cursa pós-graduação? (Especificar o curso, instituição e o ano de formação)
03- Já participou de algum curso de formação continuada? Caso sim especifique o curso, o ano e a instituição promotora.
04- O curso foi voltado para a área de Geografia?
05- Leciona há quantos anos? E qual é o seu salário atual, como professor de Geografia?
06- Leciona os três turnos? Atualmente qual é a sua carga horária semanal e qual é a escola onde você leciona?



(QUESITO REFERENTE AO SUJEITO DE IDENTIDADE DE GÊNERO FEMININO) 09- Quando garota você gostava de fazer tarefas típicas dos garotos?
(QUESITO REFERENTE AO SUJEITO DE IDENTIDADE DE GÊNERO FEMININO) 10- Você realizava tarefas que eram geralmente atributo dos meninos? Cite-as de forma sucinta:
11- Com que idade você teve a sua primeira relação sexual?
12- De acordo com a questão anterior sua primeira relação sexual foi com?
13- Você acha que os homossexuais?
14- Quando você encontra um homossexual em uma situação social, como você se comporta?
15- Você acha que a homossexualidade é errada?

## APÊNDICE II- MOLDELO DA ENTREVISTA FOCALIZADA

 <p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b>  <b>PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>  <b>CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA</b>  <b>DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA</b></p>
<b>PESQUISA DE DISSERTAÇÃO: PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES GAYS E LÉSBICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.</b>
<b>PESQUISADOR: IRINEU SOARES DE OLIVEIRA NETO</b>
<b>ORIENTADOR: DR. ANTONIO CARLOS PINHEIRO</b>
Observação: todas as informações expostas pelo sujeito colaborador desta pesquisa serão mantidas sobre sigilo, garantidos pelos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba e da Plataforma Brasil.
<b>ENTREVISTA FOCALIZADA</b> <b>BLOCOS: I, II, III, IV e V</b>
01- Nome completo:
02- Pseudônimo:

BLOCO I: Identidade Sexual
BLOCO II: Sexualidade e Sociedade
BLOCO III: Os desafios das identidades sexuais nos espaços escolares
BLOCO IV: Homossexualidade na vivência docente
BLOCO V: Sexualidade e o ensino de Geografia

### APÊNDICE III- MOLDELO DA TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b>  <b>PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>  <b>CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA</b>  <b>DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA</b></p>
<p><b>PESQUISA DE DISSERTAÇÃO: PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES GAYS E LÉSBICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.</b></p>	
<p><b>PESQUISADOR: IRINEU SOARES DE OLIVEIRA NETO</b></p>	
<p><b>ORIENTADOR: DR. ANTONIO CARLOS PINHEIRO</b></p>	
<p><b>TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b></p>	
<p>Você está sendo convidado (a) para participar, como colaborador (a), de uma pesquisa dissertativa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir e aceitando a colaboração, assine ao final deste documento, que está impressa em duas vias. Uma delas é sua e a outra preencherá os requisitos documentais necessários para a aplicabilização desta pesquisa de dissertação.</p> <p>Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros acadêmicos, periódicos e/ou em revistas científicas. Entretanto, apresentaremos os resultados obtidos, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade, respeitando o princípio da inviolabilidade identitária.</p> <p>Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa (questionário semiestruturado e entrevista focalizada) e os resultados obtidos por eles estarão sob a garantia do sigilo identitário, tendo o direito de retirar-se, como colaborador (a) durante o período da pesquisa. Em caso de recusa, durante o período colaborativo, você não será penalizado (a) de nenhuma forma, não obtendo nenhum risco, prejuízo, ou desconforto, das informações já obtidas pela pesquisa, sendo as mesmas descartadas por incineração.</p>	

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

A pesquisa dissertativa tem por objetivo, descrever sobre as vivências docentes de professores (as) gays e lésbicas no ensino de Geografia em escolas de Educação Básica do município de João Pessoa-PB, analisando as cotidianidades dos (as) professores (as) colaboradores (as) homossexuais, acerca das manifestações sociais, culturais e sexuais, no exercício da docência, levando em considerações a história de vida desses (a) professores (a), as suas vivências pregressas e atuais, principalmente enquanto professor de Geografia homossexual. Apresentando através dos procedimentos metodológicos, anteriormente supracitados, possíveis “ânsias”, “carência”, “confortos”, “desconfortos”, “vislumbres” e outros aspectos quaisquer, que “diferenciam” o homossexualismo como uma cultura vivida e real nos espaços sociais e ambientes escolares.

Pesquisador responsável: Irineu Soares de Oliveira Neto.

e-mail para contato: (apresentado no documento original)

Contato: (apresentado no documento original)

IES: Universidade Federal da Paraíba- Campus I- Programa de Pós-graduação em Geografia.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar como colaborador (a) desta pesquisa dissertativa, atentando para todas as informações contidas neste documento, como também, a outras que venham a surgir durante o período de pesquisa. Como partícipe, fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre todos os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa, assim como os “possíveis” riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Garantindo a mim o sigilo e a inviolabilidade da minha real identidade, no tocante a minha participação, podendo retirar-me a qualquer momento do período da pesquisa, sem padecer quaisquer penalidades, tendo todas as minhas informações incineradas. Com isto reitero minha colaboração assinando este termo de consentimento e participação.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor (a) colaborador (a).