



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III - GUARABIRA  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**NADIELSON SOARES RODRIGUES**

**IDEIAS, CONJECTURAS E REFLEXÕES À UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA  
VOLTADA PARA QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E  
SUBJETIVIDADES**

**GUARABIRA/PB  
2023**

NADIELSON SOARES RODRIGUES

**IDEIAS, CONJECTURAS E REFLEXÕES À UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA  
VOLTADA PARA QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E  
SUBJETIVIDADES**

Artigo Científico apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Geografia.

**Linha de pesquisa:** Geografia, educação e cidadania.

**Orientador:** Prof. Luiz Arthur Pereira Saraiva

**GUARABIRA/PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R696i Rodrigues, Nadielson Soares.  
Ideias, conjecturas e reflexões à uma educação geográfica voltada para questões de gênero, sexualidades e subjetividades [manuscrito] / Nadielson Soares Rodrigues. - 2023.  
49 p. : il. colorido.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.  
"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva, Departamento de Geografia - CH. "  
1. Geografia das sexualidades. 2. Educação geográfica. 3. Espaço. 4. Subjetividades. I. Título  
  
21. ed. CDD 370.11

NADIELSON SOARES RODRIGUES

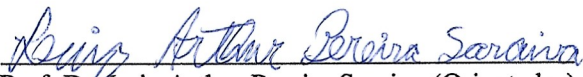
**IDEIAS, CONJECTURAS E REFLEXÕES À UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA  
VOLTADA PARA QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E  
SUBJETIVIDADES**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Geografia.

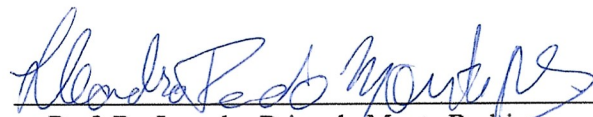
Linha de pesquisa: Geografia, educação e cidadania.

Aprovada em: 30/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dra. Tamy Elizabeth da Costa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, avó (*in memoriam*) e irmã por todo apoio e incentivo durante cada momento de minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Maria José, minha avó Maria Soares (*in memoriam*), e minha irmã Nadielly Soares, por estarem ao meu lado, e mesmo sendo uma pessoa “difícil”, elas me apoiarem, motivarem, compreenderem.

As pessoas que se fizeram amigos e família e me acompanharam, ajudaram, aturaram, riram e até mesmo choraram junto a mim durante essa trajetória, sim vocês Thaisa Alves, Thaise Alves, Ivamberto Morais, Emanuel Lima, Ivaniel Mesquita, Marianne Almeida, Sthefany Beatriz, Higor Pereira, Hugo Dutra e Mateus dos Santos.

Ao professor Luiz Arthur, meu orientador e pessoa a quem admiro, por ter aceito embarcar nessa jornada comigo, e por toda sua paciência, compreensão e suporte em cada momento.

Ao professor Victor Sousa, um exemplo de grande admiração e respeito, e quem foi fonte de inspiração para a referente pesquisa, me deu suporte e me motivou e incentivou sempre que possível.

Aos meus colegas Juliane Faustino e Eduardo Costa, por estarem ao meu lado desde o início da graduação e até sua conclusão, sempre me apoiando e dando forças para continuar.

Aos professores Iany Elizabeth e Leandro Paiva, que aceitaram e se fizeram parte da minha banca avaliadora, agradeço por sua atenção e disposição.

Ao meu pai, que me ensinou muitas coisas na vida, muitos bons e ruins valores, me mostrou como ser e não ser, um ser humano, o que foi de fundamental importância para a confluência de quem sou hoje e conseqüentemente deste trabalho.

Aos professores e professoras do Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da UEPB Campus III, que contribuíram cada um de forma singular e única, por meio das disciplinas, debates, conhecimentos e vivências compartilhadas, para o meu desenvolvimento e por consequência, o desta pesquisa.

E aos/às colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“Seja gay, seja trans, negro ou oriental  
Coração que pulsa no peito é de igual pra igual  
O individual de cada um não se discute  
Seja elevado, busque altitude”

(Triz)

## RESUMO

Objetivou-se com esta pesquisa, refletir sobre como as carências de discussões e metodologias no ensino-aprendizagem de Geografia e através da educação geográfica, referente às questões de gênero e sexualidades, no âmbito da educação básica, como projetam-se e impactam na (re)construção de identidades-subjetividades e relações socioeducacionais no desenvolvimento de cidadanias ativas de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e o (+) abrange as demais expressões de gênero e sexualidades (LGBTQIAPN+). O método utilizado foi o fenomenológico-hermenêutico, que contém a redução fenomenológica e a intencionalidade. Buscou-se para análise nesta pesquisa alguns relatos bibliográficos para exemplificação e discussão de como as identidades-subjetividades LGBTQIAPN+ são afetadas e tem suas vivências alteradas por algumas ausências que se estabelecem nos diálogos e discussões entre os espaços da família e da escola, apoiado em estudos como de Foucault (1976; 1988; 1989), Silva (2009; 2018), Louro (2010) que articulam sobre a educação a geografia e as sexualidades, e alguns casos encontrados em sites e artigos, e os saberes, conhecimentos e vivências do pesquisador. Se constatou que as carências, ausências e silenciamentos de discursos e sujeitos (im)postas nestes espaços, por essa articulação de saberes e poderes de uma cultura hegemônica cisheteronormativa, tem a intencionalidade e poder sobre/entre os espaço-tempos e modos de “formar”/moldar/manipular, por meio de padrões sociais, educacionais e políticos, às identidades-subjetividades LGBTQIAPN+.

**Palavras-Chave:** Geografia das sexualidades. Educação geográfica. Espaço. Subjetividades.



## ABSTRACT

This research aimed to reflect on how the lack of discussions and methodologies in the teaching learning of Geography and through geographic education, related to gender and sexualities issues, in the context of basic education, how this projects and have an impact on the (re)construction of identities-subjectivities and socio-educational relations in the development of active citizenship for Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Queer, Intersex, Asexual, Pansexual, Non-binary and the (+) covers the other expressions of gender and sexualities (LGBTQIAPN+). We used the phenomenological-hermeneutic method, which contains phenomenological reduction and intentionality. For analysis in this research, some bibliographic reports were sought for exemplification and discussion of how LGBTQIAPN+ identities-subjectivities are affected and have their experiences modified by some absences that are established in dialogues and discussions between the family and school spaces. This work was based on studies such as those by Foucault (1976; 1988; 1989), Silva (2009; 2018), Louro (2010), who articulate about education, geography and sexualities, and some cases were found on websites and articles, in addition, the researcher's knowledge, expertise, and experiences. It was found that the lacks, absences and silences of discourses and subjects, imposed in these spaces, by this articulation of knowledge and power of a hegemonic cisheteronormative culture, it has the intentionality and power over/among space-times and ways of “forming”/shaping/manipulating, through social, educational and political standards, to LGBTQIAPN+ identities-subjectivities.

**Keywords:** Geography of sexualities. Geographic education. Space. Subjectivities.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONVIVA	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar
FFP	Faculdade de Formação de Professores
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e o (+) abrange as demais pluralidades, expressões e variações de gênero e sexualidades
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 DOS CONTEXTOS, ARTICULAÇÕES E CONJECTURAS FUNDAMENTAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>3 DAS PRÁXIS SOCIOEDUCACIONAIS E SEUS REFLEXOS ENTRE QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>23</b>
<b>4 CONSTRUÇÃO E/OU (RE)PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>31</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar, especificamente no que se refere às práticas de ensino-aprendizagem durante a educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio), são enfrentados alguns obstáculos estruturalmente hierarquizados, perenizados até a atualidade (BOURDIEU, 2015). Desafios derivados de problemas intrínsecos aos distintos matizes que foram construídos em sociedade nas suas diferentes instituições (educacionais, políticas, religiosas, culturais etc.) e classificações a partir do que é socialmente aceitável/respeitável ou não, de modo contínuo, em alguns casos se expandem e acontecem simultaneamente junto aos princípios e atividades adotados dentro dos espaços voltados à educação, inclusive no que trata as questões relacionadas ao gênero, sexualidades e seus desdobramentos no âmbito educacional (SILVA, 2014).

Objetivou-se com esta pesquisa, refletir sobre como as carências de discussões e metodologias no ensino-aprendizagem de Geografia e através da educação geográfica, referente às questões de gênero e sexualidades, no âmbito da educação básica, como projetam-se e impactam na (re)construção de identidades-subjetividades e relações socioeducacionais no desenvolvimento de cidadanias ativas de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e o (+) abrange as demais expressões de gênero e sexualidades (LGBTQIAPN+).

Partindo de minha vontade de compreender alguns processos internos à minha própria identidade-subjetividade como pessoa LGBTQIAPN+, pertencente a um espaço social estruturado sobre e substancialmente por ideologias e práxis desta cultura hegemônica cisheteronormativa, revestida por preceitos, crenças e valores coloniais e eurocêntricos. Onde busca-se desenvolver e reforçar, a importância das discussões sobre gênero e sexualidades dentro dos diálogos e espaços escolares, entre às disciplinas, às experiências do dia-a-dia e todas as relações que se desenvolvem inicialmente nesse espaço extremamente significativa na vida dos/as que têm a oportunidade/possibilidade de o vivenciar (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017) e, concomitantemente, para além do meio escolar, considerando as interações sociais [re]produzidas (classificações, hierarquizações, privilégios, marginalizações, desigualdades etc.) pelos/as discentes e que, em sua maioria, são respaldadas pelas dinâmicas realizadas e vividas na escola.

Assim, foram analisadas e destacadas como recorte de pesquisa, as possíveis carências que podem haver em relação aos diálogos a respeito de gênero e sexualidades e como meios e possíveis propostas podem ser criadas a partir destas. Pode-se constatar em meio a estes

efeitos a contribuição da educação geográfica para o desenvolvimento sociocognitivo e a construção de identidades-subjetividades conscientes das dinâmicas humanas e suas implicações. Através de leituras e análises de obras, artigos, textos e outros meios de informação (sites, documentários, revistas, etc) alinhados à promoção de reflexões acerca do exercício de práxis cotidianas e de uma cidadania ativa, exercida com consciência e pautada principalmente no que se refere à promoção de direitos humanos, e da forma onde esses diálogos tenham a capacidade de atuar de forma efetiva (considerando as experiências individuais) na formação e no agir das crianças, adolescentes, jovens e adultos/as.

Com a pesquisa desenvolvida a partir de material utilizado no embasamento deste trabalho, o que se constata é que há carências em diálogos escolares, e que a partir das consequências destas, se torna notável a importância das questões referentes a gênero e sexualidades estarem em pauta no espaço escolar e, principalmente, atreladas à educação geográfica. Isso, fundamentado em autores e autoras como Bourdieu (2015), Sepulveda; Sepulveda (2017) e Junqueira (2013) que em seus escritos, revelam como essa educação permeada por diversos processos socioculturais, produzem conhecimento e autonomia. Porém, também produzem e reproduzem desinformação e subversões dentro de sistemas educacionais que podem vir a reproduzir hegemonias sociais, que podem vir a impactar direta e substancialmente as vivências e vidas dos sujeitos envolvidos/as nos processos educativos.

De modo a atingir os objetivos propostos e para que haja uma melhor contemplação da temática desenvolvida na presente pesquisa, o método utilizado foi o fenomenológico-hermenêutico, associado à Geografia Humanista e da Percepção, que possui como foco estudar o espaço, a paisagem e os lugares, tendo em vista também a experiência e a vivência de seus habitantes (ROCHA, 2002/2003). Discorrendo acerca das carências e ausências dos discursos e sujeitos, envolvendo o gênero e as sexualidades dentro do espaço escolar por meio da educação geográfica e como esta tem fundamental impacto sobre a “formação” e a (re)produção de identidades-subjetividades com base na dimensão que aquela toma sobre a vida cotidiana dos/as envolvidos/as, durante e após seu período na educação básica, utilizando-se da observação das diferentes manifestações e representações das práxis vivenciadas e experienciadas por mim.

Com a escolha do tema, por seu caráter ligado a assuntos relacionados aos aspectos mais humanos da Geografia, foi escolhido, a 4º linha de pesquisa proposta pela instituição e curso, que trata da Geografia, Educação e Cidadania. Desta forma, e para o estudo e pesquisa do gênero e das sexualidades em consonância com vivências e experiências escolares-educacionais de sujeitos e seus discursos, e a forma como são atravessados (silenciados,

invisibilizados, anulados etc.) por essa cultura hegemônica cisheteronormativa, nos espaços dedicados a educação, utilizou-se destes métodos que mesmo opostos em seus sentidos, foram fundamentais na análise, interpretação e entendimento dos fenômenos em suas essências.

A forma de pesquisa principal, foi a bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, sites e artigos científicos. Essa escolha se deu, pois, buscou-se para análise nesta pesquisa alguns relatos bibliográficos para exemplificação e discussão de como as identidades-subjetividades LGBTQIAPN+ são afetadas e tem suas vivências alteradas por algumas ausências que se estabelecem nos diálogos e discussões entre os espaços da família e da escola, e como se estudou sobre a visão de algumas ideologias que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, esse meio de pesquisa permitiu ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, foi indispensável nos estudos históricos e naqueles onde não havia outra maneira de se conhecer os fatos passados se não com base nos dados bibliográficos (GIL, 1946).

Para a articulação e elaboração deste trabalho, com linha de pesquisa, método e forma de pesquisa já definidos, a aquisição de materiais ocorreu principalmente por meios digitais, utilizando-se da internet para ter acesso a grande parte do material utilizado (livros, artigos científicos, materiais alternativos etc.). Houve também a utilização de material físico, e todos estes materiais, indicados e/ou adquiridos através de pesquisa própria, colegas, professores e por último, mas, não menos importante, o orientador. Cada um destes materiais e dados, agregaram de forma essencial para a construção do que aqui está sendo apresentado, todos aplicados direta ou indiretamente, e até mesmo os que não foram utilizados, foram fundamentais para a constatação de alguns outros fatores que serviram ao propósito deste trabalho.

O que se esperava como resolução e que se define como objetivo central desta pesquisa, é a constatação por meio da pesquisa bibliográfica aplicada, e da análise destes materiais em comparação com a realidade de alguns contextos e espaços educacionais-escolares, também de algumas vivências e experiências do pesquisador em sua trajetória escolar e de vida, de que as ausências (silenciamentos, invisibilização, exclusão etc.) de alguns sujeitos e seus discursos do/no espaço escolar, afetam/moldam/manipulam de forma significativa (geralmente negativa) as identidades-subjetividades destes.

Com o objetivo central em mente, e buscando por respostas ao que se definiu como problemática, foram delimitadas três seções, com temáticas e conteúdos referentes e fundamentais para a exemplificação e constatação desta problemática. Na primeira, se

introduz e discute sobre como a Geografia está relacionada e atua sobre os estudos de gênero e sexualidades, nos/dos espaços educacionais, dos acadêmicos até os da educação básica, as formas como o conservadorismo se institui sobre essas relações, como a heterossexualidade e a homossexualidade estão representadas e performam sobre estes espaços, e como o feminismo em suas vertentes e pesquisas envolvendo gênero, tem contribuído junto a ciência geográfica, para essa educação geográfica que se vê como uma possível resolução para algumas carências e ausências nos espaços educacionais.

Na segunda, são articuladas, como as práxis sociais, e dentre estas, as discutidas na primeira seção, confluem nas questões e espaços educacionais. Isto tratando das relações de saber-poder e as formas que estão arraigadas as questões identitárias-subjetivas e os modos como estas são (re)criadas e/ou (re)produzidas, trazendo novamente a educação geográfica e como esta age na “formação” de sujeitos e suas identidades-subjetividades.

Já na terceira, a educação geográfica é rememorada, mas destacando seu caráter emancipatório em relação aos sujeitos e suas subjetividades, é abordada a cultura hegemônica cisheteronormativa e a forma como está se faz impositiva e hierarquizante dentro das configurações escolares, se tem também as formas como o feminismo contribuiu para essa suposta flexibilização do conhecimento geográfico científico, as imposições feitas às identidades-subjetividades LGBTQIAPN+ de forma sutil e através de uma heterossexualidade compulsória e por fim a experiência de um discente que teve sua realidade transpassada por estas relações instituídas sobre o espaço escolar.

Trabalhamos sobre como esses processos referentes às carências e ausências decorrentes, particularmente na educação geográfica, que continuam acontecendo na escola e grafam suas marcas simbólicas e físicas por aqueles/as que vivenciam ou vivenciaram a escola como um espaço de conflitos, medos, violências e opressões (SOUSA; FREITAS, 2021), reconhecendo que uma educação geográfica voltada para a emancipação e a cidadania ativa é um instrumento importante para romper ou, ao menos, mitigar tais reproduções. Chegando a resolução de que, há sim um poder e intencionalidade a partir de padrões sociais e políticos de uma cultura hegemônica cisheteronormativa, sobre os modos de se “formar”/moldar/manipular às identidades-subjetividades de pessoas LGBTQIAPN+ dentro destas relações e espaços escolares/educacionais.

## 2 DOS CONTEXTOS, ARTICULAÇÕES E CONJECTURAS FUNDAMENTAIS

Ao se reconhecer uma postura em que o discurso científico é desenvolvido como uma construção social e trabalharmos com uma atitude reflexiva e crítica sobre os modos de se “fazer geografia”, primeiro reconhecemos, através de algumas análises bibliográficas e de experiências cotidianas, que há algumas carências nos espaços educacionais relacionadas ao desenvolvimento de um discurso que caminhe para a quebra de hegemonias sociais e hierarquizantes, criadas, difundidas e impostas por alguns sujeitos e/ou grupos a partir de suas normas, preceitos morais, regulamentações e padrões, na tentativa de criar essa estrutura austera através da historiografia e dos seus distintos momentos e formações sociais.

Torna-se evidente, com isto, que o pensamento geográfico constituiu-se como um importante mecanismo para uma possível apreensão das razões pelas quais existem carências quanto aos diálogos derivados das questões de gênero e sexualidades presentes nos contextos educacionais e como ele auxilia na compreensão de que estas ações provém, conseqüentemente, das ausências de determinados sujeitos (mulheres, homossexuais, transexuais, transgêneros, negros, indígenas, entre outros grupos sociais) (OLIVEIRA, 2019) como agentes produtores do discurso científico e geográfico, o que geram impactos partindo do campo acadêmico e confluindo na educação básica, e sobre a formação humana em sua amplitude.

As carências, ausências e/ou omissões decorrem, particularmente e em maior número, das pressões e práticas conservadoras, que podem contribuir com silenciamentos, opressões e reproduções de violências simbólicas e/ou físicas, que, em sua maioria, são responsáveis por inúmeras negligências em relação a essas existências. O que também impede a reflexão e os possíveis questionamentos sobre a diversidade de identidades e subjetividades, individuais e/ou coletivas de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas temporalidades e espacialidades (SILVA, 2009). Afetando substancialmente estas diferentes existências, suas vivências e experiências tanto objetivas quanto (e principalmente) as subjetivas que constroem-se perante a vida e todos os processos formativos que são inerentes a esta.

Com a presença e/ou a falta destas práticas, provindas de estruturas sociais distintas, mas que possuem suas diretas e efetivas conseqüências, há a possibilidade e capacidade para moldar trajetórias individuais e coletivas, geralmente de forma nociva e excludente. Analisadas com foco e direcionadas aos ambientes escolares/formativos, pode-se constatar a capacidade e poder que aquelas detém sobre os discursos e ações referentes ao que foge do contexto conservador, que é veementemente instituído de forma velada e a ficar subentendida,



muitas vezes, nas práxis desses espaços. São exemplos dessa ânsia de manter essa vontade de verdade através das práticas de grupos conservadores as interdições de alguns discursos, muitas vezes, excluindo também impondo à sociedade e à escola uma agenda conservadora<sup>1</sup>, a qual, na prática, mantém seus valores e leva em conta a atual agenda conservadora no Brasil (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017). Desenvolvemos, deste modo, sobre as possíveis e prováveis interdições e omissões das discussões de gênero e de sexualidades nas escolas.

Considerando tais afirmações, as discussões que são construídas através dos diálogos envolvendo questões de gênero e sexualidades estão envoltas dessa problemática em torno da agenda conservadora, que faz parte de um quadro de disputas que está presente em todos os campos sociais, mas que, na educação, vem se apresentando de forma impactante. Lembremos, segundo Mannheim (1959), que o conservadorismo nasce do tradicionalismo<sup>2</sup>, portanto, tem um forte significado e poder social e identitário, impondo com relativa facilidade os seus preceitos sobre os mais diversos âmbitos das sociedades (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017), impedindo, de forma implícita e suave ou mesmo explícita e mais agressiva, algumas discussões necessárias, envolvendo desde questões relacionadas a gênero, sexo, saúde sexual (prevenção e combate as IST's, HIV/AIDS etc), gravidez na adolescência e, principalmente, diálogos relacionados a sexualidades e suas extensões.

Sobre os discursos e as formas de expressão por meio da linguagem, das verdades, do sexo, das sexualidades e do poder, o que se constitui nas paisagens socioeducacionais, como esse fator fundamental pelo qual se formam e estabelecem esses diálogos e conexões, são os regimes de verdade<sup>3</sup>, que se baseiam em um sistema de exclusão, pois nem todos/as possuem o direito ou a possibilidade de dizer tudo, assim como nem todos/as são reconhecidos/as em seus discursos (FOUCAULT, 1996). Ou seja, para os/as conservadores só o seu discurso está autorizado, assim como apenas a sua forma de pensar é correta, excluindo, dessa forma, os

---

<sup>1</sup> “Por meio do discurso e do pensamento conservador os dispositivos de poder se inter-relacionam e se estabelecem no interior das instituições educacionais, evidenciando assim que as maneiras de produzir verdade se materializam em práticas políticas que interferem nos modos como se tecem a vida e a prática profissional” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 92).

<sup>2</sup> “vertente filosófica e ideologia sócio-política, [...] surgida, em fins do século XVIII, e que, em oposição à Revolução Francesa, defendia a tradição e buscava conservar a antiga ordem... [...] atuante no Brasil, na época do Império, como resistência ao liberalismo; e perdurando, durante a República Velha, de maneira bem delineada e, então, em oposição também ao positivismo” (MACEDO, 1979, *apud* LARA, 2009, p. 1-2).

<sup>3</sup> “Um dispositivo de verdade seria uma estratégia para compreender os jogos do poder que produzem as verdades e o falso, ou seja, é uma maneira de problematizar a produção do verdadeiro e do falso pelo Estado e presente na sociedade. A noção de regime de verdade também evoca visões do verdadeiro e do falso. Foucault (1996) explica que a verdade está sempre ligada a sistemas de poder que a produzem, e a resultados de poder que ela induz e que a reproduz. Dessa forma, não é apenas em relação aos discursos dominantes ou dominadores presentes na sociedade que faz sentido falar de regimes de verdade” (FOUCAULT, 1996, *apud* SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 20).

demais discursos e pensamentos que são produzidos na arena social (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017).

É importante destacar que os/as conservadores/as, ao discutirem sobre assuntos relacionados aos seus interesses e aquilo que defendem, seja no campo social, político, religioso ou familiar, estão geralmente contrários às minorias, evocando “preocupações” quase que geralmente ligadas em pensamentos imediatos do senso comum em que a “moda da homossexualidade e do feminismo” seja transmitida às crianças e jovens, e que passem a não valorizar mais as tradições de subserviência familiar e rigidez patriarcal nos papéis hierárquicos destinados às famílias (FERREIRA, 2016). E ao tratarmos aqui (sobre e principalmente) questões envolvendo gênero e sexualidades, enfocamos as trajetórias traçadas em confluência e luta constante com o conservadorismo e seus preceitos.

Com esse cenário composto por conflitos criado e instituído, primeiramente, houve a manifestação e o movimento das mulheres, podendo ser visualizado de diferentes óticas, e construindo trajetórias que buscavam em meio às suas lutas frequentes perante a sociedade e aos paradigmas patriarcais, o reconhecimento dos seus direitos, dignidade, humanidade, liberdade, autonomia, e assim, a empatia e respeito por sua causa, de forma geral. Nessa busca, em que, as historiadoras, em geral, registram mais recentemente, fazendo referência a uma primeira e segunda ondas do movimento, onde um dos principais pontos foi tentar compreender e explicar a subordinação e invisibilidade social e política que as mulheres foram e são historicamente submetidas até os tempos atuais (LOURO, 1997; GONÇALVES, 1998; apud MEYER, 2010).

E, ao considerar-mos a pluralidade de visões e identidades dentro do próprio movimento feminista, é necessário atentarmos para a importância do [não]lugar que se cria, ocupa e impõe através das interseccionalidades (gênero, raça e classe) e as diferenciações entre as diferentes representações identitárias das mulheres que compõem essa estrutura. Destacando o feminismo negro e as suas pontualidades e características, sua crítica e o modo como este representou e atua nesta quebra de padrões e normatizações que se estabelecem entre um feminismo de preceitos tradicionais (de mulheres brancas, cristãs, hétero, etc.). Contribuindo para à ampliação de possibilidades e novas trajetórias para a multiplicidade de indivíduos que se encontram em lugares semelhantes.

Surge, desta forma, atrelada às lutas feministas e, a partir da década de 1970, as primeiras discussões vinculadas ao termo gênero, que passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística, diferenciando mulheres de homens, em processos que

produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade:

Um grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar, então, o termo *gender*, traduzido para o português como gênero [...] pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2010, p. 14-15).

O que se estava em pauta eram as representações simbólicas e práticas de atitudes envolvendo desigualdade entre gênero e algumas de suas implicações sobre os sujeitos, suas subjetividades, seus corpos, suas conjecturas ideais e os respectivos modos como estes enxergavam, eram vistos e julgados em seu agir nas diferentes paisagens e contextos sociais em que atuam e, ao mesmo tempo, se formam/moldam. O movimento feminista se desenvolveu, desta forma, como um dos principais pilares que dão subsídios e fundamentação para a continuidade de discussões que, assim, promovem algumas atitudes e ações reflexivas acerca dos comportamentos e posicionamentos dos diferentes sujeitos no campo social, sempre ressaltando as contradições entre as determinações biológicas e as construções culturais. E na medida em que se avançou em algumas vertentes, a partir das demandas e necessidades de se aprimorarem, algumas outras definições foram surgindo dentro dos conceitos do movimento, como é o caso do termo feminismo pós-estruturalista<sup>4</sup>.

A “nova” versão do termo lhe atribuiu também um mais novo objetivo, que é o de analisar e tentar apreender sobre este processo que está como base para a maior parte das vertentes do feminismo que é o modo de pensar e tratar o corpo como essa estrutura biológica universal, o que se torna característica essencial para a continuidade e reforço das formas de produção e reprodução de desigualdades, desconsiderando e, até mesmo, excluindo totalmente possibilidades de outras acepções. Com o esclarecer de alguns pontos sobre os caminhos para se formarem, moldarem ou construírem os corpos, chegou-se com essa nova vertente à definição de que o corpo, em suas demandas, seria resultado, também, de um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2010).

Reconhecidas estas formas de se pensar e tratar sobre os sujeitos através das relações de desigualdade, diferenciação e diferenças de/entre gênero, o que se estabeleceu a partir de então foi o caráter de ferramenta teórica e política que este trouxe, ressaltando algumas

---

<sup>4</sup> “Fundamentado, principalmente, em teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, e privilegia a discussão de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2010, p. 16).

definições conceituais sobre as práticas através destas relações como o papel das instituições e das práticas sociais que as rodeiam e conflitam entre seus preceitos e promovendo, assim, através das diferentes adversidades como o tempo, os lugares e as circunstâncias por quais se dão as formas de se construir e relacionar como homem e/ou mulher, masculino e/ou feminino e em uma visão mais atualizada, como sujeitos de gênero<sup>5</sup>.

Desse modo, quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc (MEYER, 2010, p. 19).

Todas estas características, categorias, marcadores identitários e grupos são modos do “ser” humano se organizar, planejar, produzir e se reproduzir nos espaços em que habita. São as interseccionalidades<sup>6</sup> pelas quais os sujeitos se moldam e, muitas vezes, são submetidos, julgados e enquadrados dentro dos processos de padronização amplamente presentes e impostos no campo social. E a partir de alguns marcos sociais, como as crises, as revoluções<sup>7</sup>, as guerras, como um fato de destruição, uma criação humana, ligada a nossa suposta natureza a destruir, corromper, agir com violência, a não aceitação do outro e do que é diferente de nós (GIMENES, 2012).

Também o advento da globalização, como o processo que possibilitou a integração mundial em vários aspectos, favorecidos pela evolução do sistema capitalista que gerou aumento considerável no número de fluxos de pessoas e pensamentos. Ressaltando que essa mesma globalização e a alta disseminação de informações proporcionadas por ela em escala mundial teve grande influência sobre o aumento das desigualdades, das ideias/ideologias e conjecturas que foram desenvolvendo-se nestes períodos da historiografia humana e, em

---

<sup>5</sup> “Afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem” (MEYER, 2010, p. 18).

<sup>6</sup> “A metáfora da intersecção criada por Crenshaw (1991, 1994) permite imaginar vários eixos de poder, como gênero, raça/etnia, geração/idade, classe, sexualidade, religiosidade, deficiência funcional, etc., como grandes avenidas que estruturam áreas sociais, econômicas e políticas. Cada eixo de poder é distinto; por exemplo, a opressão por classe é diferente da opressão por orientação sexual. Contudo, estes eixos se encontram, se cruzam e criam intersecções complexas e simultâneas” (SILVA; SILVA, 2011, p. 29).

<sup>7</sup> “Segundo Mandel, foi sempre a impossibilidade de mudanças negociadas que abriu o caminho para irrupção de massas que denominamos de revolução. Revoluções como todos os processos históricos complexos só podem ser compreendidas considerando diferentes variáveis [...] não é porque algumas sociedades têm mais pressa de realizar transformações do que outras, ou porque alguns povos são mais aguerridos do que outros que revoluções acontecem. Revoluções são provocadas porque, em algumas circunstâncias raras, porém, não inusitadas, há crises sociais que se demonstram insolúveis. Diante das crises, as sociedades podem recorrer ao método da revolução, ou seja, a ruptura da ordem, ou ao método das reformas negociadas, portanto, da preservação da ordem com algumas concessões, para resolver as suas crises” (ARCARY, 2014, p. 53-55).

sequência, confluíram em grandes transformações, refletindo nos modos de se pensar, agir, comportar, se colocar e se relacionar diante das diferentes paisagens e estruturas presentes nos espaços e nas dinâmicas destes.

Em consideração todas estas interações sociais e os modos pelos quais interferem diretamente nas vivências e experiências das sociedades/comunidades, além das pessoas que ali vivem e atuam das mais variadas e distintas formas e níveis, definimos aqui, como ponto focal e de principal interesse, como estas interrelações conseguem afetar a formação/produção/criação de identidades subjetivas de/em indivíduos pertencentes ou ligados à comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e o (+) que abrange as demais expressões de gênero e sexualidades (LGBTQIAPN+). Partindo das experiências vividas em espaços escolares e das relações implícitas e explícitas estabelecidas (re)produzidas nestes.

Revelando e destacando questões como a da exclusão social e seus impactos, que por meio das relações de desigualdade, das imposições, interdições, repressões e reproduções advindas destas, formam um ciclo onde se propaga um contexto social de constante e sucessiva formação de identidades-subjetividades, o que vem a refletir-se nos espaços escolares, criando e (re)produzindo, nestes ambientes os comportamentos sociais produzidos no espaço social mais amplo, perpetuando-se contínua e cotidianamente. Passando pelo movimento LGBTQIAPN+<sup>8</sup>, atravessando até mesmo membros que não se consideram engajados com o movimento, ou mesmo que não atuam ou se consideram parte desta comunidade, mas sendo todos atingidos de alguma forma.

Na condição de “opressor” ou “oprimido”, em meio a todos os níveis de relações sociais e dentro dos diversos modos de organização social que se apresentam, com as questões envolvendo o saber, e conseqüentemente, o poder, e chegando, assim às questões políticas, no que diz respeito ao modo como as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, são colocadas (julgadas, classificadas, marcadas etc.), de forma muitas vezes velada, por meio de discursos falaciosos e que constituem uma práxis estruturada predominantemente por estigmas e fundamentada a partir de estereótipos, implicando também na forma como essas pessoas se

---

<sup>8</sup> “O movimento que defende os Direitos dos Homossexuais teve início na Europa, no final do século passado, tendo como principal bandeira a não criminalização da homossexualidade e a luta pelo total reconhecimento dos direitos civis dos homossexuais. [...] No Brasil, a partir de 2008, a sigla LGBT passou a ser utilizada para identificar a ação política e conjunta de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais. No dia 08 de junho daquele ano, durante a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, ocorrida em Brasília-DF. Na atualidade há inclusão de variações da sigla LGBT, para designar outros movimentos e identidades em construção (Intersexos, Queer, Assexuais ou mesmo um sinal de +)” (OLIVEIRA, 2020, p. 02).

expressam/inserem nas distintas formações sociais. Podemos considerar, então, e segundo Furlani, que

As situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc (FURLANI, 2010, p. 68-69).

Para se desenvolver ferramentas para a realização de contrapontos que tenham uma sólida fundamentação contra essa cultura hegemônica<sup>9</sup> imposta, se faz necessária a construção de uma educação desenvolvida a partir dos citados preceitos e que trabalhe para o aperfeiçoamento e adaptabilidade de espaços sociais, que sejam capazes de proporcionar possíveis experiências de vida com condições dignas e de qualidade em suas existências e trajetórias. Traçando um caminho rumo à edificação de bases e recursos para o suporte e uma (auto)construção de espaços, e conseqüentemente, sujeitos conscientes das suas identidades (subjetividades) e do meio (espaço) em que se encontram, dos processos socioemocionais, dos indivíduos e relações que compõem estes espaços, das diferentes formas de organizações e estruturas formadas e/ou instituídas por estes, e de todas as questões levantadas dentro de toda essa dinâmica socio-política-cultural.

Consideramos, então, que essa possível educação (geográfica), estruturada a partir do desenvolvimento dos discursos referentes a gênero e sexualidades, traçada e pautada por toda essa série de conhecimentos, reunidos e citados na presente pesquisa, acontecem “nos” e “a partir” dos distintos espaços sociais, e que através das dinâmicas sejam “naturais” (objetivas) ou “culturais” (subjetivas), constituídas e atravessadas por inúmeras relações plurais, seria possível contribuir definitivamente para um melhor entendimento/esclarecimento de questões subjetivas, que estão e estarão ligadas à/na forma como cada indivíduo se desenvolve e adapta as diferentes representações e performatividades<sup>10</sup> sociais (BUTLER, 2019) que constroem

<sup>9</sup> “A cultura baseada no modelo/padrão social cisheteronormativo. Seguindo uma “naturalidade” que é, nada mais, do que a tentativa do discurso hegemônico da heterossexualidade de estabelecer uma coerência entre um conjunto de ações compulsórias do discurso, que acabam por produzir um corpo categorizado pelo sexo” (SILVA, 2009, p. 100).

<sup>10</sup> “deve ser entendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia. [...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para

e/ou são sujeitados dentro das variadas instituições (e espaços) sociais de/no poder, ou vice-versa.

Portanto, com o entendimento das relações já estabelecidas, com a discussão e (in)formação, e uma provável abertura para um processo de diálogo. Chega-se à ideia de que é necessária uma desconstrução acerca do que foi, é, e, muito provavelmente, continuará sendo imposto, por qualquer que seja o grupo que esteja sobre o controle das formas de saber-poder, o que exigirá atenção e ampliação de nossa visão geral e, gradualmente, no que diz respeito a essas formas parciais, polarizadas, e envoltas de preconceitos, violências, estigmatizações, binarismos etc. de se construir a educação, que provém de épocas e horizontes distintos. E que, cada uma, funcionando presas a questões e espaços-tempo que vão se modificando com o tempo e as relações, e que vão se estabelecendo nos espaços sociais, fazendo com que algumas práxis percam seu sentido, devido a essa constante evolução dinâmica de multiplicidades<sup>11</sup> que é a humanidade.

### **3 DAS PRÁXIS SOCIOEDUCACIONAIS E SEUS REFLEXOS ENTRE QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E SUBJETIVIDADES**

Ao se trabalhar com estas multiplicidades de relações, experienciar ou desenvolver algumas vivências em espaços dedicados à educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio), das questões mais simples às mais complexas, das mais teóricas às mais práticas, das mais formais às informais, como docente, discente ou integrante do corpo escolar ou das suas rotinas cotidianas, pode-se constatar através de algumas características, padrões e comportamentos tendenciosos, em grande parte das expressões e ações desenvolvidas no que se constitui como esse espaço escolar-educacional, de forma premente, as relações hierárquicas estabelecidas.

Isso acontece como um revérbero das práticas sociais vigentes, no modo como a sociedade se estrutura em meio às questões naturais-biológicas, culturais e históricas através dos recortes de espaço-tempo vividos pelos diferentes grupos sociais e os valores, crenças e costumes desenvolvidos, levando em conta sempre os diferentes sistemas que atuam nas dinâmicas espaciais (principalmente religiosas, políticas e econômicas) e os privilégios

---

materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (BUTLER, 2019, p. 23).

<sup>11</sup> “A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2014, p. 100-101).

daqueles/as que detém os meios para exercer e impor formas de poder, seja individual ou coletivamente, por meio das diferentes instituições (educacionais, políticas, religiosas, culturais, etc.), que ocupam sua determinada posição de saberes e poderes em sociedade.

Emergem deste modo, e entre estas relações constituídas e elaboradas por e a partir destes sistemas classificatórios<sup>12</sup> de diferenciação em meio à ordem social (WOODWARD, 1997), classificações a partir do que é socialmente aceitável/respeitável ou não, de forma contínua e, em alguns casos, se expandiram e aconteceram simultaneamente junto aos princípios e atividades adotadas dentro dos espaços voltados à educação, inclusive no que trata as questões relacionadas ao gênero, sexualidades e aos sujeitos que são transpassados por estas multiplicidades nos desdobramentos do âmbito educacional e de suas dinâmicas cotidianas (SILVA, 2014).

Estas experiências sociais embasam e refletem os distintos processos de produção de identidades e, sendo mais específico neste caso, das questões e construções subjetivas ou subjetividades<sup>13</sup>. Aqui, objetivamos abordar, considerar e utilizar como referência essas parcelas de distintas configurações sociais, culturais e históricas de como processos opressivos vêm ocorrendo e se inscrevendo sobre as existências de mulheres, negros, grupos étnicos “fora do padrão” e da visão eurocêntrica colonizadora, e para fomentar como estes processos têm papel crucial quanto às identidades interseccionais que são (re)produzidas em meio ao ambiente escolar, seu entorno e por meio destas relações que se criam entre o social e o educacional, enfocando neste caso as pessoas que constituem a comunidade LGBTQIAPN+.

Todas estas identidades urgem de dentro das relações do arcabouço social, situadas, conseqüentemente, em esferas familiares, religiosas, políticas, culturais e econômicas, que fomentam essa ambição por crescimento e desenvolvimento tecnológico, acumulação de capital, competições internacionais, produtividade etc. Isto refletirá, por conseguinte, no contexto escolar, onde se cria a necessidade de se gerarem técnicas e conhecimento

---

<sup>12</sup> “Os sistemas classificatórios por meio dos quais o significado é produzido dependem de sistemas sociais e simbólicos. As percepções e a compreensão da mais material das necessidades são construídas por meio de sistemas simbólicos, os quais distinguem o sagrado do profano, o limpo do sujo e o cru do cozido. Os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas [...] os sistemas simbólicos e sociais atuam para produzir identidades, isto é, para produzir posições que podem ser assumidas, enfatizando as dimensões sociais e simbólicas da identidade” (WOODWARD, 1997, p. 54-55).

<sup>13</sup> “As configurações subjetivas são formas complexas de organização dos sentidos subjetivos produzidos nos processos de subjetivação individual e social, tendo caráter organizador e, ao mesmo tempo, gerador dos sentidos subjetivos, que são produções dos sujeitos resultantes dos desdobramentos simbólico-emocionais produzidos em nível individual, mas também pelas unidades sociais que atuam nos espaços da subjetividade social” (REY, 2003 apud ROSSATO; MARTÍNEZ, 2013, p. 290).



especializado para empreender tudo isto, tornando-se cada vez mais evidente que as instituições educativas não são os mecanismos de democracia e de igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem (APPLE, 2001).

Quando se fala sobre essa formação e reprodução de identidades-subjetividades, considerando, também, as diferenças que derivam destas, e todas circundadas por estes indivíduos, instituições sociais, e os respectivos espaços que ocupam e se fazem possuidores e impositores das relações e dinâmicas,

Sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores e força, a relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

Dessa maneira, vão se compondo disputas pela identidade, envolvidas em um contexto mais amplo, por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade e entre as relações de poder instituídas (SILVA, 2014). São formados, então, lugares onde as pessoas são “empurradas” (física e/ou subjetivamente), onde estão sempre suportando algum tipo de reforço das formas de silenciamento e violência que se sobrepõem a elas e que as acompanham, subordinam, silenciam e invisibilizam política e socialmente (MEYER, 2003).

Ao atentarmos para tais questões no cotidiano, conseguiremos enxergar, diante das diferenciações feitas socialmente, nos processos onde se apontam, analisam e julgam as identidades e as diferenças, e o olhar socialmente violento neste limite onde uma deixa de ser, para que outra possa surgir, uma ótica problemática e sustentada pelas relações de saber/poder, ou melhor, as questões que partem destas. Levando-nos também à

Uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 81-82).

Com as classificações, sistematizações e criação de uma rede “invisível” de imposições que partem desses pressupostos, e tomando por referência e análise de questões referentes a “analítica de poder”<sup>14</sup> de Foucault, Louro (2010) parafraseia como poderíamos ter

---

<sup>14</sup> “O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso,

um olhar menos polarizado para o funcionamento destas relações, que consideremos não que um único grupo ou indivíduo exerce todo o poder, mas, que este poder se faz e atua em diversos níveis, formas e direções, e em diferentes instâncias, para representar quem for que o reivindique e decida utilizar deste.

Podemos constatar algumas funções e reproduções negativas e positivas a partir deste arcabouço, quando Foucault traz o conceito de resistência, na medida em que ele afirma que considera o ato de “multiplicidade de pontos de resistência” inerente ao exercício do poder (FOUCAULT, 1988 *apud* LOURO, 2010). Dando-se essa relação de maneira em que

O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz incita. Chamando a atenção para as minúcias, para os detalhes, para táticas ou técnicas aparentemente banais, ele nos faz observar que o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, “aumenta a utilidade econômica” e “diminui a força política” dos indivíduos (MACHADO, 1993, p. XVI *apud* LOURO, 2010, p. 40).

Para se trabalhar uma “formação”<sup>15</sup> de sujeitos, é fundamental e necessário se falar sobre educação e seus desdobramentos, articulações e as respectivas realidades e espaços onde sucedem perante as diferentes estruturas sociais em que se encontram localizadas. Pois algumas práxis se consolidam excepcionalmente a partir de ideais e práticas sociais (históricas/culturais e biológicas/naturais), como aportes simbólicos e de relevante significação nos processos educativos e de escolarização. E isso é reiterado por Cavalcanti, quando diz que, para a escola e através da educação,

É vital sua articulação à dinâmica sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola (do bairro e da cidade). E é relevante também que ela não se alinhe diretamente, enquanto instituição, a projetos político-econômicos, uma vez que seu papel é justamente o de propiciar instrumentos simbólicos que ajudem aos que dela usufruem a compreender aqueles projetos, com independência mínima e com criticidade (CAVALCANTI, 2013, p. 371).

Assim, sobre esta dinâmica socio-cultural-educacional, destaco o papel da educação geográfica, partindo dos princípios da própria Geografia, suscitando os aspectos que conferem a emancipação do “ser” humano em seus processos de vivências cotidianas em sociedade. Referindo-se, também, às relações que vão se construindo diante dos diversos contextos

---

não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1989, p. 220).

<sup>15</sup> “Se define como ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; esse é o conceito base, e que aqui vai ser tratado desta forma, na medida em que [...] admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2010, p. 85).

sociais, pautadas sobre questões familiares, religiosas, políticas, econômicas, e todas as demais que se sobrepõe aos processos de formação permeados, simultaneamente, por ideais conservadores e progressistas, efetuando-se o tempo todo e por meio de manifestações múltiplas e mutuamente recursivas, a educação estabelece uma fronteira cambiante com a formação de sujeitos e a (re)produção de suas subjetividades (REGO; COSTELLA, 2019).

Em consideração aos processos educativos, nas suas diferentes representações nos diversos espaços, sabe-se que estes acontecem e se constroem das mais variadas formas e circunstâncias, constituídos por uma enorme variação de identidades e contextos, gerando processos e experiências únicas para cada indivíduo. Quase que geralmente estes processos não são democráticos em seu proceder, constituídos por relações interpessoais de ensino-aprendizagem que, disciplinares ou não, funcionam de distintos modos, dentro do que se espera de cada modelo escolar. Mas, algo em comum, é que na maior parte destes processos, relações e espaços estabelecidos, é que sempre são acompanhadas de conflitos de interesse. Levando em conta tudo o que foi suscitado, se

Reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2010, p. 85).

Desigualdades que partem desse sistema estrutural social, tão antigo, e que parece sempre nos reconduzir por momentos peculiares da história e recortes espaciais, para o mesmo lugar. O que se tem é essa dicotomia<sup>16</sup> baseada em um sistema de privilégios e reprodução de desigualdades, em que, constantemente, se quer definir o que é norma e o que é diferença, o que é aceito e o que não é, o que é valorável e o que se deve desprezar. Questões pontuais que, em sua origem, tem um padrão pré-definido, constituído por uma identidade que foi e é “denominada” como norma, a que se apresenta geralmente por uma masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã (MEYER, 2010). Identidade esta que reflete em uma Geografia hegemônica, marcada por privilégios de sexo e de raça, que

---

<sup>16</sup> “Que funcionava através das relações humanas interpessoais, envolvendo a linguagem, o cultural, os corpos, o gênero, as raças, as sexualidades, as classes, o poder, as identidades e toda uma gama de manifestações sociais humanas (biológicas, comportamentais ou psíquicas) já existentes, ou que ainda seriam desenvolvidas” (MEYER, 2010, p. 18).

dificultam as expressões das espacialidades de grupos de mulheres, dos não-brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante (SILVA, 2009).

As normas de/para o gênero e as que se (im)põem sobre as sexualidades, são representações que são destacadas e definidas como sendo o padrão essencial a ser seguido, mas ao serem interiorizadas pelas pessoas no processo de atuação social e escolar-educacional, jamais são reproduzidas em sua plenitude; portanto, são continuamente transformadas, subvertidas e, assim, desconstruídas (SILVA, 2010).

Nesse sentido, não existem em si as masculinidades e as feminilidades essencialmente verdadeiras, pois o gênero é performático; ele se institui mediante atuações contínuas que, se de um lado expressam as normas de gênero, por outro comportam sua desconstrução no processo de atuação, gerando configurações fora dos eixos restritivos da bipolaridade e da heterossexualidade compulsória. (SILVA, 2010, p. 41- 42).

Logo, em meio a estas identidades-subjetividades plurais e instáveis que se sentem, percebem, constroem (ou são moldadas/manipuladas) e performam no espaço constituído entre família e escola, e que passam por esses processos de classificação/categorização, diferenciação e por fim recebem estes “rótulos”, tudo articulado a partir de ideias pretenciosas presentes em uma conjuntura que por uma série de saberes e conhecimentos (edificados por esses aspectos culturais eurocêntricos, coloniais, patriarcais, cisheteronormativos etc.) tem o poder de destacar, definir e instituir normas, regulações e padrões sobre como se pensa, discursa, pratica e de forma geral, se vive tudo o que pode se relacionar a gênero e as expressões sexuais. Objetivando definir por uma única prática, por meio de um sistema estrutural de relações de saber-poder e determinismos ligados a essa suposta ordem “natural” (FOUCAULT, 1988), toda uma experiência de vida, toda uma trajetória, toda uma identidade-subjetividade.

As construções sociais são modos de pensar, e isso envolve também a concepção de ciência geográfica e os modos de produzir tal conhecimento. A geografia praticada de forma dual, opondo natureza e cultura, material e simbólico, tem escamoteado as discussões a respeito do gênero racializado, acabando por naturalizar um discurso racista e sexista ao desconsiderar que o mundo das ideias se faz das materialidades corporais, assim como a realidade material se faz também das ideias (SILVA, 2010, p. 49).

Por uma outra ótica geográfica, a da Geografia queer, o que se pretende com esta pesquisa e junção de saberes e conhecimentos reunidos é, de alguma forma, exemplificar, articular, esclarecer e mostrar como desde a antiguidade, questões relacionadas ao gênero e as sexualidades são trabalhadas e apresentadas como problemáticas. Partindo dos mais diversos

recortes espaço-temporais, de sociedades/civilizações e suas culturas, dos valores e crenças (re)criados durante toda a história, inclusive a que se está vivendo neste presente momento, todos estes fatores fundamentados e edificados por estes binarismos e extremismos (re)produzidos nesse sistema cultural hegemônico cisheteronormativo, que (im)põe o que é certo e errado, bom e mau, puro e sujo, verdadeiro e falso, etc. E, o pior aspecto revelado desta cultura, o “poder”, o suposto poder de classificar, destacar, moldar/alterar, punir e estabelecer sobre como se “formam” as identidades-subjetividades que fogem e expressam para além dos seus padrões, mais especificamente, as identidades LGBTQIAPN+.

Com as relações desiguais, que captam desse referencial europeu, são criadas e instituídas nesse contexto social mais amplo, hierarquias que organizam as dualidades, opondo o bem e o mal, o homem e a mulher, o superior e o inferior, a razão e a emoção, a sociedade e a natureza, e acredito que diante destas estruturas e formas, é possível que se possa desenvolver um olhar mais atento para as questões constituídas também mais amplas entre as relações nos espaços voltados para a educação como um todo, e para os seus espaços e dinâmicas geográficas, das mais subjetivas até as mais práticas (SILVA, 2009).

Aqui, o olhar é direcionado principalmente para a educação geográfica, à capacidade que esta pode ter de realizar ligações entre o que é construído e (re)produzido dentro e nos entornos da escola e o modo como as práxis desenvolvidas são trabalhadas através dos diferentes padrões e estruturas sociais. Seja em moldes mais tradicionais e conservadores ou mais contemporâneos e liberais, o que se tem como ponto em comum é que se houver polarizações e radicalismos, independente de qual for o molde imposto, haverá sempre uma figura estranha<sup>17</sup>, uma identidade estranha ao que se foi/vai constituindo como “norma” (LOURO, 2010).

Por meio dos conceitos mais básicos e considerando como estas relações e (re)produções são transferidas deste contexto amplo social para o contexto do espaço educacional, afetando significativamente os processos de formação de sujeitos e no que cabe às preocupações levantadas nesta pesquisa, as (re)produções de formas muitas vezes opressivas e violentas de padrões sociais (comportamentais ou subjetivos), e as formas pelas quais estes padrões têm seu poder e domínio sobre as subjetividades e a capacidade de alterar (criando diferenças que, marcam e reduzem indivíduos e grupos a se submeter aos padrões impostos, sejam os mais diretos ou os que funcionam de forma discreta) as vivências e a forma como se exerce cidadania por adolescentes e jovens.

---

<sup>17</sup> “nossas ‘figuras’ – as formas como representamos a nós próprios e aos outros – são sempre formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos” (LOURO, 2010, p. 50).

O que se consegue, então, é definir como uma questão de urgência e que já vem sendo algo extremamente negligenciado a muito tempo nos mais diferentes espaços e contextos socioeducacionais, cuja constatação se dá, por exemplo, através da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), a partir de onde surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio. Constando e dirigido na apresentação do documento, aos professores e professoras, o objetivo de auxiliar na execução do trabalho docente, e reconhecer que só se exerce a cidadania plena tendo acesso (FURLANI, 2010)

Aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997a, p. 5).

Isso se faz imprescindível para um sujeito em formação, para a construção de uma identidade “autêntica”, conhecedora de seus direitos como ser humano e cidadão, livre dessas constantes ideias de condenação, julgamento e formas agressivas que lhes são impostas por estes moldes sociais múltiplos e com cada vez mais categorias e rotulações, que acabam se intensificando com o tempo-espaço. É importante que se atente para os procedimentos violentos (físicos, verbais, psicológicos etc.) que muitos indivíduos e grupos (em termos de identidade de gênero, raça, sexualidade, etnia) sofreram, resistiram ou mesmo reproduziram, para que algumas destas mudanças, de fato, se constituíssem como realidade. O cuidado reside nessa ideia que se cria entre os diferentes grupos, de identidades inabaláveis, onde vão se gerando essas posições “privilegiadas”, segundo Louro.

“Novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Muitos afirmam, com evidente desconforto, que essas novas identidades “ex-cêntricas” passaram não só a ganhar importância nestes tempos pós-modernos, como, mais do que isso, passaram a se constituir no novo centro das atenções (LOURO, 2010, p. 42-43).

Diante disto, e de como se constrói e/ou elaboram-se procedimentos educacionais, de escolarização, da educação geográfica em si, da formação e (re)produção de sujeitos, identidades-subjetividades e cidadanias, considerando os distintos contextos do cotidiano e os diversos espaços. Com o reconhecimento de que não se deve pensar a partir de uma troca de posições e que os sujeitos e grupos que se formam e/ou constroem não são seres ineptos, manipuláveis e acrílicos, estes não devem ser submetidos a um padrão, e muito menos querem

ou planejam submeter outros, ou reproduzir os seus próprios padrões, ou serem seguidos como uma norma. Também não almejam ser “objetos” para serem veneráveis ou seguidos em suas práxis e modo de vida, a ideia é que todos e todas com suas multiplicidades e pluralidades, consigam mesmo que transpassados em diversas interseccionalidades, viver suas próprias experiências e cidadanias com dignidade.

#### **4 CONSTRUÇÃO E/OU (RE)PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR**

Com as conjecturas já abordadas no decorrer desta pesquisa, sobre os espaços acadêmicos e escolares-educacionais, com seus devidos enfoques e articulações, a partir de agora trazemos a luz para as questões relacionadas às formas de educação e como estas conseguem de diversas e efetivas formas atingir as experiências e subjetividades de cada ser que tem a “oportunidade” de atuar, performar<sup>18</sup> ou de fato criar vivências nestes espaços. Pretende-se desenvolver sobre como a construção e a difusão do saber passam por filtros que moldam nossa perspectiva científica e educacional, afetando a visualização e a valoração de determinados temas e grupos sociais, parte significativa da pesquisa e, a serem pesquisados e incorporados na construção/formação de si mesmos e das pessoas (SILVA, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contendo seu caráter de documento normativo, se propõe à uma suposta definição de aprendizagens, competências e habilidades que se colocam como essenciais a todos os níveis e modalidades da educação básica. No documento, encontra-se que o principal objetivo seria a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, para se alcançar uma sociedade justa, democrática e inclusiva. E segundo estes preceitos propostos, se construiria um espaço de aprendizagem, democracia, e práticas de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade (BRASIL, 2018).

O que se apresenta, alinhado aos interesses desta pesquisa, concernente às questões de igualdade, diversidade e equidade, e no tocante à uma educação geográfica voltada às relações de gênero, sexualidades e como se constroem as identidades-subjetividades. É que, as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, respeitando suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Porém, apesar das propostas e incentivo à uma educação voltada para a autonomia e o

---

<sup>18</sup> “a performatividade deve ser entendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia” (BUTLER, 1990, p. 23).

desenvolvimento de uma cidadania ativa, pautada pelo respeito as diversidades, não se menciona sobre as marcas sociais de gênero, sexualidades ou até mesmo o sexo (nas áreas referentes as ciências humanas/Geografia) (BRASIL, 2018).

Há, com toda certeza, prévia e posteriormente às formas de se “educar” muitas resistências, e um grande número de discussões teóricas, todas sendo elaboradas e trabalhadas em meio às diversas multiplicidades existentes que se formam e estabelecem durante a história, e partindo das questões sociais primárias de estruturação até os diálogos e práticas mais atuais. Discussões estas, múltiplas, entrecruzadas, sutilmente hierarquizadas (ou não), e unificadas para fortalecer uma variedade de discursos, produzidos a partir do século XVIII, por toda uma série de mecanismos (na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política, na teologia etc.) que funcionam em diferentes instituições, todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988).

Em relação ao espaço escolar, que se define como um dos principais pontos de interesse nesta pesquisa, é notório que o “chão da escola”, assim como das demais instituições que trabalham as relações educacionais e/ou sociais, e que se constituem dessa gama diversa de indivíduos e coletivos, suas vivências, e todos integrando e criando suas próprias experiências teóricas e práticas, acabam por se inserir como parte deste campo de multiplicidades discursivas e das relações que se criam e desenvolvem por meio destas. Muitas vezes, se repartindo entre discussões e experiências de ensino, de aprendizado, de conflitos e de outras distintas formas pelas quais os seres se expressam nas relações cotidianas que traçam a partir do que são submetidos/as ou mesmo tentam impor a outros.

Existe é claro a “influência” das concepções e preceitos dessa cultura hegemônica predominante, que, sustentada por crenças, valores, costumes etc. eurocêntricos e/ou coloniais, acaba (im)pondo alguns limites e criando algumas barreiras para o exercício pleno de práxis educacionais voltadas para este ensino-aprendizagem significativo, tanto para os membros da comunidade escolar como um todo, quanto para todas as pessoas LGBTQIAPN+ que são atravessadas por estes discursos, ou pela falta deles.

O que se quer destacar é que, a partir das interferências e dificuldades (im)postas dentro do espaço escolar e por/para os indivíduos que o integram, é que

A vivência com relações sociais fundadas em desigualdades de gênero e de orientação sexual tem início desde a infância, no contexto familiar e comunitário, quando se desenvolve o processo de construção da identidade social e o processo de socialização. Ambos se fundamentam num conjunto de fatores determinantes de natureza social, econômica, cultural e política, historicamente criados e socialmente



reproduzidos ao longo da trajetória social. A formação de múltiplos elementos de identidade ocorre durante o processo de socialização, o qual implica a apropriação de valores e costumes sociais em uma determinada sociedade e cultura (SANTOS *et al.*, 2008, p. 317).

Essa apropriação, junto a interiorização desta cultura que supostamente rege os padrões sociais, e que gera o que podemos chamar de mecanismo da reprodução social, que se repete nos espaços sociais de modo que, a família e a escola, podem repetir e fortalecer atitudes preconceituosas e discriminatórias. Onde a falta de reflexão crítica dos costumes e valores sociais de certa forma contribui para reprodução de parâmetros sócio-culturais excludentes. O que vai resultar em diversos outros caminhos, como práticas de bullying, a evasão escolar, e até mesmo, como se procura esclarecer aqui, o comprometimento na “formação” de toda uma identidade-subjetividade, e isto, confluindo para além da vida e cotidiano escolar, nas dinâmicas e vivências sociais (SANTOS *et al.*, 2008).

Tentou-se, com o objetivo de inserir temas transversais no processo educativo, criar a partir de 1995 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme compromissos institucionais assumidos pelo Governo Brasileiro. Foi inserida a educação sexual como um recurso para tratar de um conjunto de temas relacionados a sexualidades, suas manifestações práticas e os problemas provenientes da desinformação e do preconceito (SANTOS *et al.*, 2008). E considerando que

No documento temático específico sobre educação sexual se reconhece que a construção da identidade de gênero e sexual se dá por várias razões, inclusive pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas a sexualidade, assim como pelos padrões estabelecidos de feminino e masculino (BRASIL/SEF, 1998, p. 296). A temática de gênero é colocada de modo que se reconhece como as práticas pedagógicas podem esclarecer e lidar de modo científico e não preconceituoso com meninos e meninas respeitando as diferenças sem nunca induzir processos subjetivos pessoais e particulares (SANTOS *et al.*, 2008, p. 320).

E para delinear melhor, acreditando no poder da educação e as transformações que esta pode e gera continua e constantemente, e pela ótica de uma educação geográfica, efetivamente comprometida com os processos emancipatórios de ensino-aprendizagem e a construção de identidades-subjetividades saudáveis, estruturadas sobre ciências comprometidas com os processos e resultados (de forma reflexiva, crítica, flexível, imparcial etc.) que se propõem, e que aqui é representada por essa Geografia Queer. Que no espaço escolar-educacional, vai subsidiar um olhar mais amplo e atento sobre as alteridades e no que acreditamos aqui, um modo mais equitativo e democrático de se educar sobre questões pertinentes a sexo, gênero e sexualidades.

Segundo Maria Eulina (SOUSA, 2003) “As relações de gêneros consideram que as relações de sexo e gênero são relações sexuais e culturais aprendidas”. Mediante este relato, identificamos como a linguagem pode condicionar e influenciar no processo de formação da identidade e nas atitudes e comportamentos sexistas e homofóbicos, ou não. A fala, enquanto espaço de enunciados e sentidos, reproduz padrões culturais. A escola, no contexto democrático, é chamada a lidar com temas, que de certa forma, são relevantes para o processo de formação dos (as) cidadãos (ãs) exigindo dos (das) discentes uma práxis pedagógica coerente com o sentir, o pensar, o falar e o agir (SANTOS *et al*, 2008, p. 320).

Com essas práxis pedagógicas coerentes e buscando a compreensão das integralidades dos sujeitos, na atualidade, pode-se observar que houve uma abertura e ampliação das formas de se abordar e trabalhar com as diferenças, e especificamente, com as questões voltadas para as sexualidades e suas expressões. Nas escolas da atualidade, em maior parte delas ao menos, observa-se que, tanto no seu espaço total, quanto em suas repartições (salas de aula, espaços de lazer e dedicados a outras atividades, banheiros etc.), houveram mudanças nos níveis de tolerância/aceitação/respeito das diversidades sexuais, percebe-se que tanto nos diálogos, quanto nas vivências cotidianas de pessoas LGBTQIAPN+ no espaço escolar, as apreensões e compreensões estão, a passos lentos, crescendo e as relações tem ganhado novos significados.

No entanto, mesmo com espaços escolares-educacionais e comunidades escolares mais receptivos, apoiados e se utilizando dessa visão desconstrucionista de Butler<sup>19</sup> (1990), e tolerando/aceitando/respeitando melhor em alguns casos aos discursos e vivências sobre as diversidades de gênero e sexualidades. E mesmo com algumas práxis implementadas, tanto pelo que aqui consideramos como uma educação geográfica, e também por outras formas/meios de se educar e outras disciplinas, que se dedicam, de forma interdisciplinar e transversal muitas vezes, procurando trabalhar essas multiplicidades em suas integralidades, ainda se tem e se estabelece como um desafio escolar-educacional e social se tratar sobre estas questões e todas as suas ramificações. Este tratamento acontecendo muitas vezes de forma radical sobre o gênero e as sexualidades e suas expressões nos discursos e as maneiras que performam se inserem e são trabalhados nas relações e práxis de ensino-aprendizagem que ocorrem nestes ambientes.

As relações, como estamos analisando, são em um grande percentual<sup>20</sup> guiadas e constituídas, primordialmente, por questões envolvendo os corpos e identidades, o par saber-

---

<sup>19</sup> “Que compreende o gênero como uma contínua repetição de atos estilizados de seres humanos que, quando atuam, incorporam uma série de significados socialmente construídos e legitimados, criando uma pretensa preservação do gênero em estruturas binárias e estáveis” (SILVA, 2010, p. 41-42).

<sup>20</sup> “As pessoas que não correspondem a prática sociosexual dominante estarão sujeitas às discriminações. Tais elementos são evidenciados pelos resultados obtidos no 'Projeto de Estudos sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar', pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e

poder, e as crescentes necessidades que se têm e que se criam constante e continuamente (pela indústria, escola, família, igreja, mídia, etc.) em possuir um ou outro, ou os dois. E, em torno disto, estão as formas pelas quais se educam/criam/formam/moldam os corpos e suas identidades-subjetividades e, assim, as/os expressões/padrões sociais/culturais/históricos. Realizando a junção entre a formação de indivíduos e coletivos e como se apresentam e atuam sobre as relações e estruturas sociais, por meio dos seus conhecimentos presentes nas diferentes formas de saber e, por conseguinte, nas formas de dominação que se encontram nos matizes do poder, acreditamos que o corpo e sua identidade-subjetividade é o ponto central a ser discutido e “formado” nessa conjectura de uma sociedade utópica e ideária que se obstina, (seja qual for o grupo social).

Ao se colocar o corpo e a identidade em questão, e como parte principal de uma estrutura, dar-lhes os sentidos, significados e valorizações que determinadas culturas os/as atribuem, associá-los e sujeitá-los à algumas teorias e práticas narrativas/discursivas e determinadas políticas, tem-se o processo de hierarquização facilitado a partir da anatomia destas formas de educar e formações/estruturas sociais se estabelecem (FOUCAULT, 1992 apud GOELLNER, 2013). Sendo a escola<sup>21</sup> o espaço destes processos, nota-se que a maior parte das relações físicas e/ou subjetivas, entre as pessoas, seus corpos e as formas como as identidades-subjetividades são formadas/moldadas/criadas/desenvolvidas perante suas práxis nos espaços e, neste caso, as relações entre os corpos e identidades de discentes LGBTQIAPN+ que são permeados e perpassados por alguns outros discursos supostamente dominantes.

Discursos estes que, em maior número, partem de uma universalização e de um singular imperativo, em consonância com a cultura hegemônica (cis)heteronormativa, impondo a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente<sup>22</sup>, aos múltiplos

---

Pesquisas Educacionais (2009). Em um recorte empírico de 500 escolas, os questionários que foram aplicados a 501 diretorxs, 1.005 docentes, 1.004 funcionárixs, 15.087 discentes e, 1.002 mães e pais evidenciam que a discriminação é uma realidade do espaço escolar brasileiro. Segundo esta pesquisa, todos os grupos-alvo apresentaram um conjunto de atitudes e valores discriminatórias em relação ao gênero (38,2%), discriminação geracional (37,9%), deficiência (32,4%), homossexualidade (26,1%), situação socioeconômica (25,1%), étnico-racial (22,9%) e territorial (20,6%). Mesmo que a discriminação relacionada à homossexualidade esteja em 4º lugar no ranking de discriminações, a diferença entre esta posição e o 1º lugar é apenas de 12,1%” (SANTOS; ORNAT, 2016, p. 32).

<sup>21</sup> “mas não apenas nela, visto que há sempre varias pedagogias em circulação. Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam. Dizem também de nossos corpos e, por vezes, de forma tão sutil que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidas/os” (GOELLNER, 2013, p. 29).

<sup>22</sup> “não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva” (FOUCAULT, 1988, p. 33).

mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo e das sexualidades (FOUCAULT, 1988). Então, vemos que desde que os discursos sobre sexo, gênero e sexualidades se desenvolvem em sociedade, por meio das falas e práticas articuladas de indivíduos, coletivos/grupos, instituições etc, bem como seus distintos espaços e as práxis sobre estes, não se trata apenas de uma forma de repressão, interdição ou da total exclusão das falas e das práticas e participação de alguns indivíduos e/ou grupos sobre outros, mas da criação de novas e variadas formas de se discutir/falar/regular e/para “controlar” a “construção” de identidades/subjetividades de pessoas LGBTQIAPN+.

Estes discursos, participações e mecanismos/dispositivos que foram ganhando forma e se proliferando nos distintos espaços sociais e pelos mais diversos indivíduos, grupos e instituições (uns sobre os outros), nas questões referentes a sexo, gênero e sexualidades, impactaram consideravelmente o espaço escolar, obtendo uma inicial e principal atenção no contexto do século XVIII, nos colégios da época, onde

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição — o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar — articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 1988, p. 29).

Em parte (pois se define como breve, e ainda em plena construção e/ou (re)produção) de uma trajetória historiográfica das vivências e experiências LGBTQIAPN+, marcada por ideias, articulações, discursos e relações violentas, envolvendo muitas lutas e situações conflituosas e contraditórias. Ao mesmo tempo em que são rígidas, tem sua fluidez parecem, às vezes, estáticas em seus processos, porém, são contínuas e transpassadas por multiplicidades e interseccionalidades, criando e recriando padrões e práxis por cada espaço e, principalmente, nestes que fundamentam e trabalham com as questões socioeducacionais e que fundamentam e alimentam as bases e escopos sociais.

Nesta constante criação, formação e (re)produção de padrões e práxis, que se baseiam e trabalham intrinsecamente ligadas à essa cultura hegemônica cisheteronormativa, e que acaba por se reproduzir dentro dos pequenos moldes sociais<sup>23</sup> que são desenvolvidos pelos

---

<sup>23</sup> Em minha visão uma versão em pequena escala das grandes estruturas sociais já constituídas, onde alguns pensamentos e ações, considerando repartições delineadas pela própria comunidade LGBTQIAPN+, acabam por terem essa auto-(re)produção de certos padrões sociais e de comportamento. E neste caso, repetições paralelas as

membros da própria comunidade LGBTQIAPN+, podemos enfatizar, nas experiências práticas, também nos relatos e informações bibliográficas já coletadas durante algum tempo que essas trajetórias vêm se construindo a partir dessa base composta por iniquidades. De forma que, desde os discursos até as práticas mais expressivas, todos estes princípios, movimentos e comportamentos (estigmatizações, julgamentos/condenações, xingamentos, agressões físicas e verbais, a segregação baseados em estereótipos etc.), desenvolvidos e já normalizados por grande parte de indivíduos no amplo contexto social (e também por meio da ciência hegemônica<sup>24</sup>), que são elaborados, organizam e funcionam efetiva, “sutil” e violentamente, na medida em que tem a capacidade de produzir silêncios e ausências, balizando, alterando, manipulando e assim (re)produzindo por meio da formação socioeducacional, vivências, trajetórias e subjetividades (SILVA, 2009).

Neste curso constante de criação e reprodução de ideais e projetos de modelos socioeducacionais, de formas de educar e de educação, de processos de diferença e diferenciação e das práxis, há os que se perdem entre atitudes e ações tanto que se classificam como conservadoras ou as que se dizem progressistas. Temos, também, a forma como os conteúdos são elaborados e compartilhados com/entre os/as docentes e discentes, e como os processos educativos vigentes, sejam familiares, sociais ou acadêmicos, atuam nas construções de identidades/subjetividades, através da criação, recriação, formação, transformação, alteração de conceitos, valores, normas, e condições que moldam os seres, estabelecendo determinadas formas (papéis sociais) e modos de se expressar (performatividades), agir e relacionar com o espaço e com os indivíduos, grupos e instituições ao seu entorno (GUIMARÃES, 2008).

E para uma abordagem e trabalho a partir destas práxis e conteúdos desenvolvidos em meio a essas relações, principalmente por se consubstanciarem entre assuntos “delicados” como o gênero, as sexualidades e a forma como estes são colocados e apresentados nos espaços escolares, haverá sempre uma missão e trajeto repleto de desafios e obstáculos (ausências, silenciamentos, invisibilizações, formas de violência etc.)<sup>25</sup>. Começando nas articulações e conjecturas sociais que se constituem e consolidam de fora para dentro dos

---

formas violentas e agressivas como uma parcela da cisheteronormatividade se impõe sobre estes seres e suas vivências, causando essas internalizações e esse movimento que acredito ser reacionário.

<sup>24</sup> “se dá num processo de conhecimento permeado por relações de poder que são produtos de posicionamentos que geram capacidades diferenciadas na produção de uma determinada versão da realidade, e, nesse sentido, o próprio conhecimento também produz as hierarquias nas quais os sujeitos estão posicionados” (SILVA, 2009, p. 88).

<sup>25</sup> “Compreender ausências, silêncios e invisibilidades do discurso científico é reconhecer que tais características não são fruto de acasos, mas de uma determinada forma de conceber e de fazer a geografia” (SILVA, 2009, p. 58).

espaços educacionais e escolares, e no que podemos relacionar aqui, quando se trata dessas questões, apesar de não se resumirem e/ou simplificarem, estão análogas aos movimentos sociais e lutas das feministas, das pessoas negras, pessoas com deficiência etc. e todos os grupos que se caracterizam ou são classificados como diferentes dessa maioria que se define e impõe como norma, e que por isso são em alguns casos “excluídos” dos espaços, discursos e dinâmicas educacionais.

Como o saber e o conhecimento seguem o percurso das criações e do “desenvolvimento” humano, seus princípios, preceitos, valores, costumes e todas as formas de se expressar e atuar sobre a vida, não seria diferente no que se tem e é estabelecido como modelos de/para educação. Modelos que se alinham, em alguns períodos históricos, às práxis sociais e culturais vigentes, e às relações de saber/poder e formas políticas instituídas, o que faz com que, se aliadas aos indivíduos, grupos ou instituições que se colocam ou que são visualizados como detentores das formas que são postas como prioritárias de saber/poder, tenham quase que total controle/poder sobre a educação e a construção/formação das identidades-subjetividades dos envolvidos nestes processos e formas educacionais.

Em uma perspectiva geográfica/geopolítica, o que se almeja para estes contextos e espaços que abrigam e trabalham à/para educação é, por meio de algumas das flexibilizações alcançadas, através das muitas lutas sociais travadas, e que compostas por diversos indivíduos e grupos, cada um com seus motivos e marcados pelas interseccionalidades presentes e constituintes nas/das suas histórias, culturas e políticas, é a criação, desenvolvimento e implantação democrática de saberes plurais que superem essa visão eurocêntrica e/ou colonial (difundida como modelo ideal de saber e como um único modelo social a ser seguido de forma linear pelos demais povos do mundo), e não apenas isso, mas também algumas concepções que se tem sobre essa ciência moderna (compreendida como neutra, objetiva e universal) (SILVA, 2009).

E para que estes saberes plurais consigam o seu espaço entre os saberes e conhecimentos já consolidados, entre essa cultura hegemônica predominantemente cisheteronormativa, se torna necessário que se estude, pesquise, discuta e ponha-se em prática, a partir da educação e dos seus principais meios e conteúdos didáticos, formas positivas de se transformar as experiências, vivências e, conseqüentemente, o modo como estes indivíduos e grupos sociais vivenciados a partir das categorias de gênero, sexualidade, raça e classe, se constroem como cidadãos conscientes e reflexivos do modo como se inserem, atuam e interagem corpórea e subjetivamente em suas distintas relações e espacialidades. Sobre isto, podemos afirmar que estas formas de se educar/estudar/pesquisar mais ligadas às

emoções<sup>26</sup> e às subjetividades dos indivíduos e grupos, bem como suas vivências (em especial, a dos/das LGBTQIAPN+), que foram e ainda são vistas, muitas vezes, como irrelevantes, serviram/servem de piadas ou, ainda, caprichos de pesquisadores/as que gostam de afrontar a ordem estabelecida, o que faz serem classificados como não-geográficos por geógrafos/as conservadores(as) (SILVA, 2009).

E tratando destes conteúdos (também, geográficos) voltados para os espaços dedicados a educação, do meio acadêmico, quando se envolve a formação de futuros/as professores/as, e passando pelas escolas e espaços formais da educação, até os espaços informais e mais simples, o objetivo é o de “formar” pessoas (crianças, jovens, adultos etc.). Guiando-se por saberes e conhecimentos, currículos<sup>27</sup> e conteúdos escolares, e por métodos e metodologias de ensino-aprendizagem, que se interpelam mútua e indissociavelmente, através de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, em situações (re)constroem-se saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção *social* do desempenho escolar (JUNQUEIRA; 2014).

Desta forma, a ideia principal que aqui se constitui é, por meio da pesquisa, leitura e ligação entre alguns materiais teóricos e bibliográficos, relacionando saberes e conhecimentos articulados sobre educação, pessoas LGBTQIAPN+ (suas vivências e experiências) e a forma como a Geografia está em constante conexão com as formas de se educar/formar/construir, através dos meios e metodologias da/para educação e suas práxis, dinâmicas e movimentos que ao mesmo tempo que se criam e desenvolvem nessa estrutura social mais ampla, também trabalham e impactam através destas relações, as formas como se constroem as identidades-subjetividades destas pessoas, em meio as suas distintas vivências, como estas se veem, se expressam/performam e se organizam política e socialmente nos espaços.

---

<sup>26</sup> “Nossa relação com o espaço não é meramente visual ou corpórea, mas também é envolvida por emoções, possibilitadas a partir das nossas experiências e vivências. Muitas das experiências cotidianas envolvidas pelas emoções são “despertadas” em distintos lugares, isto é, há lugares significativos em que as emoções ficam mais evidentes, podendo ser positivas ou negativas. [...] Num olhar geográfico sobre a questão, nossas relações espaciais e sociais estão envolvidas por questões emocionais. Assim, podemos compreender as emoções enquanto fatos espaciais. Nesse sentido, a geografia das emoções defende a ideia de que as emoções são também fenômenos espaciais” (SILVA, 2016, p. 100).

<sup>27</sup> “O currículo (currículo formal e/ou currículo oculto) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar” (JUNQUEIRA; 2014, p. 191).

Ao refletirmos sobre o curso dessa breve história que trata da educação e desenvolvimento sociocognitivo e desempenho das pessoas LGBTQIAPN+, e no que se volta para as discussões (ou as ausências, ou silenciamento/invisibilização destas) sobre sexo, gênero e sexualidades, procurou-se aqui, suscitar experiências que refletem o modo como esse processo de formação/criação/manipulação de identidades-subjetividades consegue ser fortemente efetivo e eficiente ao que se propõe em seu exercício. Atestando o início desse processo, que por não conseguir alcançar uma forma eficaz para subversão da estrutura social mais ampla, foca e implementa seus procedimentos e práxis nas formas, meios, metodologias e espaços da/para educação, que se caracterizam como estes espaços de base para as demais relações que integram as sociedades e suas distintas camadas.

Apresentado em noticiário, no site G1<sup>28</sup> e em jornais televisivos locais e nacionais, aconteceu em Campinas (SP), no dia 11/06/2021, tendo como espaço e cenário a Escola Estadual Aníbal de Freitas, onde um aluno de apenas 11 anos foi vítima de preconceito e discriminação por sugerir a ideia de se realizarem trabalhos sobre o mês do orgulho da comunidade LGBTQIAPN+. A sugestão surgiu por parte do menino, como resposta à solicitação de temas para serem trabalhados em sala, temas que foram solicitados sem nenhuma restrição, mas, que com as mecânicas e critérios daquilo que como já foi discutido aqui, separa o que é aceitável e/ou não socialmente, acaba determinando o que “merece”, “pode” e “deve” dentro das relações e práxis que se traçam por cada sujeito, grupos/coletivos e instituições.

O estudante imaginou que pelo período em que estavam ser dedicado ao mês em que se celebra o orgulho LGBTQIAPN+<sup>29</sup>, a ideia de se trabalhar sobre o tema seria boa e significativa, porém, famílias e funcionários/as da escola não receberam da melhor forma. Na verdade, o que se tem em registro é que parte das famílias, alguns/mas funcionários/as e até mesmo a diretora da escola, afirmaram ser uma “ideia absurda” e “desnecessária”, e que o menino deveria até mesmo apagar sua sugestão do grupo de WhatsApp (figura 1) da turma, que naquele momento era o meio principal pelo qual a turma se comunicava e compartilhavam as ideias referentes aos temas a serem escolhidos para serem trabalhados, e isso por se tratar da realidade do contexto pandêmico e, conseqüentemente, das aulas remotas.

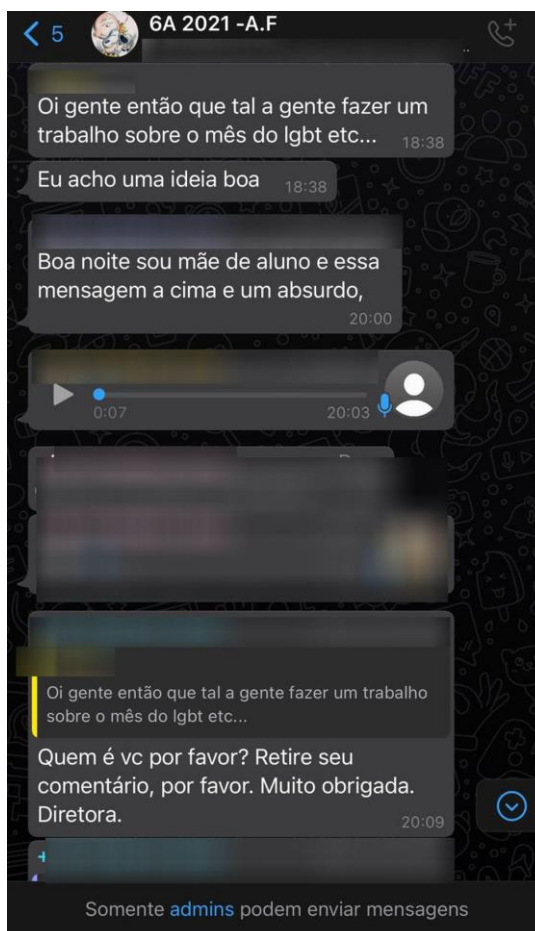
---

<sup>28</sup> Site de notícias da Globo.

<sup>29</sup> Celebrado no dia 28 de junho: Dia Internacional do Orgulho LGBT, dia em que se inicia a Revolução de StoneWall, o principal marco de início das lutas da comunidade LGBT por seus direitos (FILHO; OLIVEIRA; RODRIGUES. 2022, p. 83).



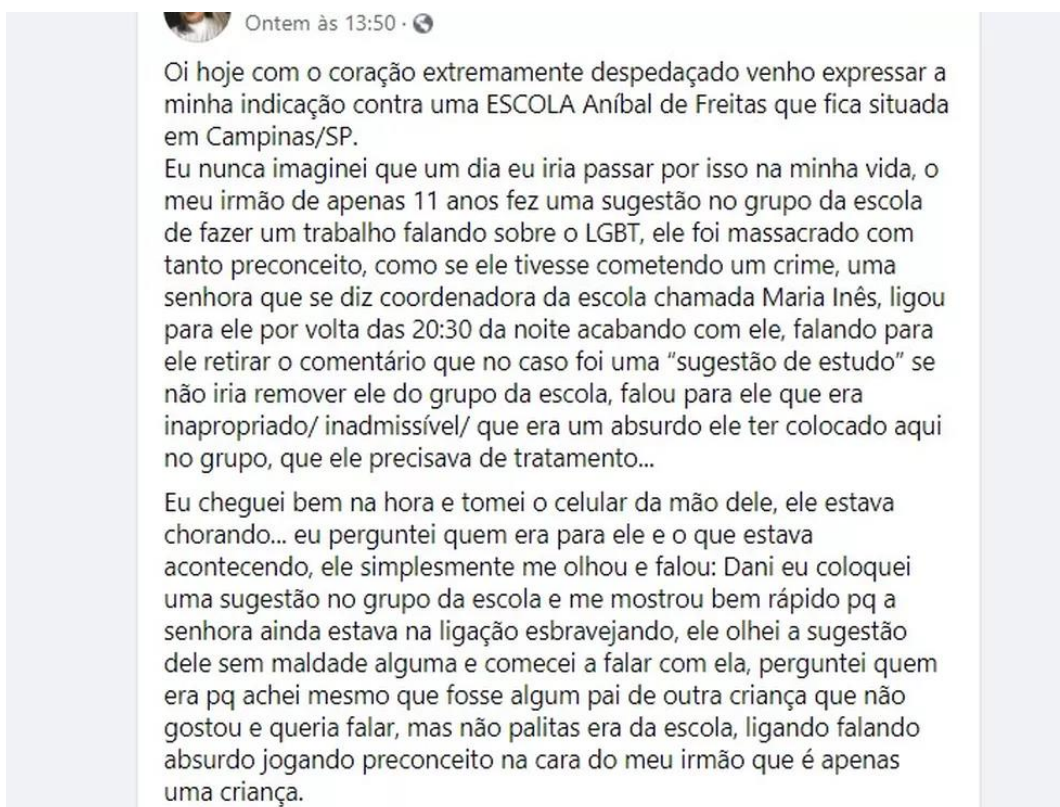
Figura 1 - Print de conversa no WhatsApp entre familiares, funcionários/as e estudante.



Fonte: Site G1/Reprodução, 2021.

Após este episódio, onde o menino foi vítima de preconceitos e de intimidações, apenas por sua sugestão, foi anunciado, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) que seria enviado um supervisor de ensino à unidade para "tomar as medidas cabíveis" e uma equipe do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva SP) para "apoiar" o estudante, sua família e a comunidade escolar. A irmã do menino foi quem registrou o boletim de ocorrência e fez um relato no Facebook (figura 2) para denunciar o episódio, ela afirmou que chegou em casa na sexta-feira (11/06/2021) e viu o irmão chorando, falando ao telefone com alguém que disse ser a coordenadora da escola. A irmã do menino alegou que a coordenadora à questionou sobre a sugestão ser inadequada para ser compartilhada por uma criança, e quando ela tentou contatar e confrontar pelo grupo os pais e funcionários/as em relação as falas e gestos preconceituosos, afirmou que o grupo tinha sido bloqueado, ficando com acesso livre apenas para os funcionários/as da escola (G1, 2021).

Figura 2 - Relato da irmã do estudante em postagem no facebook.



Fonte: Site G1/Reprodução, 2021.

Sobre esta experiência e trajetória, se traçando neste espaço que é de suma e vital importância, e que se constrói entre a família e a escola, ou qual seja o espaço dedicado a educação. O que se pode notar é que, entre essa experiência e o contexto que a cerca e perpassa, onde apenas uma criança fez uma sugestão para uma atividade escolar sobre o mês do orgulho LGBTQIAPN+, é que, por trazer à tona questões relacionadas às expressões de gênero, sexualidades, dentro do espaço escolar, ele foi criticado e sofreu com preconceitos e intimidações por parte da comunidade escolar.

Questões como esta acabam por nos fazer constatar o quanto o espaço escolar/educacional, ainda possui seus desafios e obstáculos a serem discutidos, refletidos e trabalhados em conjunto com toda essa estrutura educacional que se constitui entre a instituição família e a escola e/ou espaços voltados para a educação. Pois, diferente do que se quer apresentar, o espaço escolar não é um campo totalmente neutro em seus valores, crenças, costumes, ou nas demais características teóricas e práticas relacionáveis e pertinentes (em "especial" as que denotam sobre sexo, gênero e sexualidades) a esse espaço.

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2014, p. 191).

Como uma possível resolução para uma experiência formativa, que consiga ao menos auxiliar ou minimizar as projeções de alguns destes estigmas e das deficiências e ausências encontradas nos espaços educacionais, se apresenta, por parte da ciência geográfica, e para além do conceito que se tem de um ensino de geografia, uma educação geográfica. Educação que vai se utilizar justamente das flexibilizações que vem aos poucos sendo conquistadas, realizadas e implantadas no ensino superior e que refletem na quebra de uma Geografia fundamentada em conceitos totalmente essencialistas e fixos, que foram herdados e são impostos (de variadas formas, das mais sutis, quando se afirma uma educação neutra, até as formas mais diretas, como nas experiências que foram apresentadas aqui, onde é evidente o repúdio as discussões e pessoas do “meio” LGBTQIAP+) por essa cultura hegemônica e de preceitos colonialistas e principalmente, eurocêntricos.

Busca-se então, e segundo Callai (2011, p. 129),

Refletir sobre escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os tempos e os espaços sob a globalização e requer, portanto novas formas de considerar o ensino da Geografia. Novas territorialidades emergem diante da complexidade em que se apresenta o mundo e, a Geografia se constitui numa ferramenta para entender este mundo. Neste sentido, para oportunizar que as pessoas compreendam a espacialidade em que vivem através da educação geográfica, se busca construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a geografia seja mais do que ilustração.

O que se pretende e almeja com a educação geográfica é, atuando sobre essa geografia escolar e se utilizando de conhecimentos da ciência geográfica (e do que é produzido através dela nos ambientes acadêmicos), a edificação de pontes e articulações que interliguem os saberes, conhecimentos, currículos e conteúdos, em prol de formas mais significativas de se pensar, refletir e construir identidades-subjetividades. Levando em conta os corpos, relações, cotidianos, contextos, realidades e espaços, e assim, possivelmente, contribuindo para a

reflexão, o fortalecimento e desenvolvimento das concepções e idealizações sociocognitivas que trabalham e confluem no “Eu”, suas formas de autovalorização e evolução social<sup>30</sup>, e sua autoavaliação diante das sentenças provindas das formações sociais e dos classificados como “outros” e como resultado, a construção de “subjetividades saudáveis”<sup>31</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto mais esperado talvez, onde mais se deseja chegar após certo tempo de estudos, pesquisa e dedicação, e também muita ansiedade, estresse, cansaço e café, as considerações finais. Após alguns meses de dedicação e comprometimento com esta pesquisa, algo que não sei ao certo como definir, se bom ou ruim, mesmo tendo consciência que desde o primeiro momento, da escolha do tema, do interesse e gosto, das coisas já conhecidas às novas que fui apreendendo pelo caminho, e até mesmo a perda do gosto e do sentido por tudo que estava elaborando e construindo aqui. O que quero dizer, é que, cada momento, cada sentimento, cada percepção que tinha e que fui adquirindo para chegar até aqui, me serviram para além do simples fato de constatar ou ter que provar algo.

Tudo que aqui foi articulado e construído, me serviu e me serve neste momento para me conhecer melhor, para me entender um pouco mais e conseqüentemente, para que eu tenha desenvolvimento como ser humano. A principal ideia que me levou a querer elaborar sobre o tema central desta pesquisa, foi justamente essa questão, algo que encontrei dentro de mim, algo que eu vejo que a cada dia parece mais distante de todos, essa humanidade. Humanidade no sentido de, entendendo quem você é, seus processos, suas vivências e experiências, todas as questões que se enfrentam diariamente de acordo com os seus contextos e realidades

---

<sup>30</sup> Em relação às questões pessoais de cada indivíduo, e do desenvolvimento do “ser”, e a forma como este se idealiza, se percebe, se constrói e se expressa/performa em resposta aos estigmas e sentenças (im)postas pelas estruturas sociais e pelo(s) “outro(s)” e também por ideais de “sucesso” e “fracasso” que são elaboradas das primeiras fases da infância, entre o espaço familiar, e perpassam por toda a constituição e formação do indivíduo, em suas relações sociais, educacionais, profissionais etc.

<sup>31</sup> Em minha visão, se constitui por esse senso crítico-reflexivo que já se busca construir e incentivar nas relações humanas e socioeducacionais, em relação primeira aos próprios indivíduos, e as elaborações que se tem sobre o “Eu” (dos processos mentais sobre autonomia e autovalorização, até os políticos, nas formas como estes indivíduos se articulam e, conhecendo melhor sobre seus processos, se expressam e performam nos diferentes espaços), e/mas também as demais relações presentes nas diferentes formações sociais. Que começam a se formar nos espaços voltados para a educação, e que, se bem estruturadas e alinhadas a um desenvolvimento sociocognitivo e alicerçado por discursos mais amplos, diversos, flexíveis e emocionais (considerando as emoções e subjetividades de cada ser) em suas essências, e que deem subsídios para questões sociais de uma forma significativa, considerando o individual e o coletivo e dando-os a devida atenção e importância, possam de fato, auxiliar nos trajetos dos diferentes indivíduos e na sua autoconstrução de si, ao invés de apenas “formar” pessoas (que não conseguem desenvolver as habilidades básicas para se ter uma verdadeira e atuante cidadania ativa), (im)pondo-lhes concepções de experiências já existentes, mas que não possuam nenhum significado para estes (considera-se aqui também, as formas de relação de saber-poder, os conhecimentos e emoções, e as interseccionalidades que atravessam cada indivíduo).

cotidianas, e através dos marcadores sociais que nos são atribuídos a cada dia, e das inúmeras formas que encontram de nos objetificar, classificar, rotular e nos colocar em posições do “outro”, do “inimigo”, do “pecador” etc. sem ao menos parar, pensar, ouvir e tentar compreender sobre os processos que cada sujeito vive.

Considero que, essa humanidade, talvez não passe de mais uma idealização social, assim como tantas outras características presentes apenas nas histórias, músicas, filmes, novelas e os demais artigos de consumo desses valores e costumes tão, utópicos. Onde se discute e partilha sobre bons costumes, amor ao próximo, respeito, e tantos outros “bons” valores, mas que ficam apenas por aí, no discurso e/ou na teoria. São questões que vão nessa constante da hipocrisia, onde certos costumes e valores, servem a penas para determinada parcela da sociedade, excluindo e desqualificando as “outras”.

O que pretendia ao escolher sobre como as identidades-subjetividades de pessoas LGBTQIAPN+ são afetadas, por essa (des)humanidade que encontramos ganhando cada vez mais poder em meio aos sujeitos, grupos e instituições e o modo como se dão as suas práxis nos espaços sociais (e no mais importantes destes, onde se deveriam incentivar práxis de respeito e equidade social, e promover um conhecimento verdadeiramente significativo e comprometido com todas as realidades/humanidades, que é o espaço escolar), foi, tentar entender o por que das diferentes formas de ódio que se empreendem e se escondem atrás de discursos estruturados em/por preconceitos, discriminações, silenciamentos, invisibilizações e o pior deles, a violência, seja ela, física, verbal, psicológica, ou a própria exclusão do ser, lhe retirando toda e qualquer humanidade.

Como eu vejo, vai muito além das questões que envolvam a globalização, o avanço tecnológico ou de outros fatos da “modernidade”, que supostamente estariam deixando as pessoas menos emotivas e empáticas, e mais racionais e egocêntricas. Na verdade, e isso com base nos saberes e conhecimentos que eu fui analisando e adquirindo com as leituras e compreensões que fui conseguindo articular, essa (des)humanidade está em tantos outros registros e situações da história, e isso desde a Antiguidade, e não só em relação as pessoas e identidades-subjetividades LGBTQIAPN+, mas para todo e qualquer grupo destacado, categorizado e definido como desviante do padrão estipulado por aqueles que detêm os principais meios de saber-poder e que “dominam” sobre os “outros” em seus respectivos recortes de tempo e espaços, e sobre as suas formas políticas de performarem sobre os espaços.

Ao se entender o espaço como esse campo de constantes dinâmicas, temos que considerar que mesmo com algumas das práticas e processos já citados, teremos alguns

posicionamentos, contratos, alianças etc. sociais e científicos que estabelecidos, acabam por promover uma visão mais maleável sobre as diferenças e sobre os saberes e conhecimentos (geográficos), porém, mantendo as relações mais austeras de saber-poder. Desta forma, segue-se na tentativa de uma superação e quebra dos pensamentos, atitudes e (rela)ções binárias e duais, que constituem desde o cerne até as margens dessa nossa estrutura social, entre as classificações e rótulos sobre saber-poder, sexo, gênero, sexualidades, raça, etnias etc. lutando pela desconstrução das diversas relações de dominação que se criam e reproduzem.

O que constitui acredito que um primeiro passo para as relações mais “flexíveis” que vemos em alguns espaços sociais da atualidade, mas que ainda se dão paulatinamente e compostas e envoltas por inúmeras normas e regulações de como se pode ou não pensar/atuar/performar/agir sobre o modo como se coloca em cada um destes espaços. E o avanço é inegável, na medida em que se observa e associa com o trajeto histórico já percorrido até o presente momento, mas ainda se tem um caminho considerável a ser trilhado. As relações, e não apenas que se pautem por sexo, gênero e sexualidades, ainda são muito instáveis entre estes jogos de saber-poder sociais, os traços, emoções e racionalizações mentais humanos se definem inconstantes em suas essências, então cada idealização e as práticas que partam destas, talvez nunca permitam que se alcance a estabilidade sobre os modos de se organizarem socialmente de forma em que cada individualidade e Identidade-subjetividade consiga ser compreendida e respeitada em sua integralidade, dentro e durante esse processo gradual que se tem com a vida.

Portanto, o que fica entendido da forma em que consigo observar, mentalizar, associar e elaborar sobre essa teia de relações (sociais, sexuais, políticas, educacionais etc.), é que, há sim algumas perspectivas em que podemos chegar próximo de algo positivo, claro que isso, em muitos casos, definido pelos “contratos sociais” estabelecidos, que “dão direito” a uma parcela de espaço para que essas identidades-subjetividades (com)vivam e se desenvolvam em algumas relações, o que acaba, mesmo com muitas limitações e imposições, abrindo certos caminhos entre os preceitos da cultura hegemônica cisheteronormativa. Assim, considero que sobre estas relações de/entre saber/poder/sexo/gênero/sexualidades talvez nunca se chegue em um consenso sobre as formas de respeito e equidade para/com as identidades-subjetividades LGBTQIAPN+, mas, de acordo com os contextos, vivências e padrões sociais e políticos que se definam, através dos distintos tempos, espaços e sociedades, haverá sempre essa constante, onde em certos espaço-tempos ocorreram mais relações de respeito e em outros, não, enfim a (des)humanidade.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARCARY, V. O que é uma revolução?. **Revista Dialectus**. Ano 2. n. 5, 2014, p. 51-63.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 45-72.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo, n-1 edições, 2019.
- CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Revista anekumene**, ISSN 2248 -5376, Revista virtual, 2011, p. 128 – 139.
- CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELLA, M. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintha, 2007.
- CARVALHO, M. **Família denuncia preconceito contra aluno de 11 anos após sugestão de trabalho com tema LGBT em grupo da escola**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito-contra-aluno-de-11-anos-apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml>>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- CAVALCANTI, L. S. Os Conteúdos Geográficos no Cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceitos. In: Maria Adailza Martins de Albuquerque; Joseane Abílio de Sousa Ferreira. (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013, v. 1, p. 367-394.
- FARIA FILHO, F. M.; OLIVEIRA, R. A.; RODRIGUES, É. L. P. **LGBTQIA+**: um guia educativo. Ceres: IF Goiano, 2022.
- FERREIRA, G. G. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.20 n.36, p.166-178, jan./jun. 2016.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, M. **O Ocidente e a verdade do sexo**. [S.l.: s.n.], 1976. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/ocidente.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010 p. 66-81.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIMENES, R. N. A GUERRA: um fato social ligado à natureza humana, ao medo e às desilusões. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 1, n. 1, 2012, p. 139-154.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. - Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-42.
- GUIMARÃES, V. M. G. Educação não sexista e não homofóbica – um caminho de múltiplas mãos na construção de um projeto educativo. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). **Gênero, diversidade sexual e educação**: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 38-51.
- JUNQUEIRA, R. D. **A pedagogia do armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasil, 2014, p. 189 – 204.
- JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- LARA, T. A. Etapas do tradicionalismo no Brasil. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 3, 2009 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967, DFIME – UFSJ, São João del-Rei-MG, p. 186-192.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 9-27.
- OLIVEIRA, A. L. Geografias, existências e corporalidades discordantes: narrativas periféricas e transfeminismo. In: **XIII ENANPEGE A GEOGRAFIA BRASILEIRA NA CIÊNCIA-MUNDO: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO**. São Paulo, p. 01-13, 2019.
- OLIVEIRA, W. G. A HISTORICIDADE DO MOVIMENTO LGBTQIA+: OS DIREITOS SEXUAIS E A DISCUSSÃO SOBRE CIDADANIA. **CONEDU VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Maceió - AL, 2020, p. 01-09.
- REGO, N.; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, 2019. p. 1-15.
- ROCHA, L. B. Fenomenologia, semiótica e geografia da percepção: alternativas para analisar o espaço geográfico. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4/5, p. 67-79, 2002/2003.
- ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**. v. 17, n. 2, Julho/Dezembro de 2013, p. 289-298.



SANTOS *et al.* Interagindo com a diversidade. In: GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. N. T.; GUIMARÃES, V. M. G. (Org.). **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 316-324.

SANTOS, A. E. C.; ORNAT, M. J. Espaço escolar, mecanismo de gênero e prática discursiva docente. **LES Online**, Vol. 8, n. 1, 2016, p. 28-45.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. CONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: um exemplo de exclusão. **Movimento-revista de educação**, Faculdade de educação – Programa de Pós-Graduação em Educação n. 5/2016 – ISSN 2359-3296, Universidade Fluminense, p. 76-107.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 9, n. 2, p. 16-37, jul.-dez. 2017.

SILVA *et al.* Corpos e marcadores de desigualdades na análise geográfica: gênero, sexualidade e racialidade. In: COSTA, C. L. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Dados eletrônicos. ISBN: 978-85-495-0195-0, Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 68-82.

SILVA, J. M. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. In: SILVA, J. M. (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009, p. 55-91.

SILVA, J. M. Fazendo Geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: SILVA, J. M. (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009, p. 26-53.

SILVA, M. A. S. Por uma geografia das emoções. **GEOgraphia**, Ano. 18, n. 38, p. 99-119, 2016.

SILVA, M. G.; SILVA, J. M. Introduzindo as interseccionalidade como um desafio para a análise espacial no Brasil: em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: SILVA, M. G.; SILVA, J. M. (Org.). **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011, p. 17-35.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 54-55.

SOUSA, V.; FREITAS, R. (Geo)grafias gays na escola: medos presentes e as reflexões de um corpo-lugar. In: SILVA, Marcia; PAIVA, Daniel. **Livro de resumos do I Encontro Luso-Brasileiro de Geografias Emocionais (I ELGE)**. UFMT, Brasil/ULISBOA, Portugal. p. 286-289, 2021.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 38-39.