

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**  
**(ESR)**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DE CAMPOS (GRC)**

CHRISLAYNE FERREIRA DE SOUZA CHERINI

***PARA NÃO TER MEDO, ESSE É O OBJETIVO: A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO  
NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA***

CAMPOS DOS GOYTACAZES

2023

CHRISLAYNE FERREIRA DE SOUZA CHERINI

***PARA NÃO TER MEDO, ESSE É O OBJETIVO: A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO  
NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador:

Prof. Dr. Ricardo Abrate Luigi Junior

CAMPOS DOS GOYTACAZES

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BUCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

C521p Cherini, Chrislayne Ferreira de Souza  
Para não ter medo, esse é o objetivo : A diversidade sexo-  
gênero na perspectiva de uma educação geográfica para a  
cidadania / Chrislayne Ferreira de Souza Cherini. - 2023.  
62 f.

Orientador: Ricardo Abrate Luigi Junior.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade  
Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e  
Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2023.

1. Diversidade Sexo-Gênero. 2. Cidadania. 3. Educação  
Geográfica. 4. Produção intelectual. I. Luigi Junior,  
Ricardo Abrate, orientador. II. Universidade Federal  
Fluminense. Instituto de Ciências da Sociedade e  
Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD - XXX

CHRISLAYNE FERREIRA DE SOUZA CHERINI

***PARA NÃO TER MEDO, ESSE É O OBJETIVO: A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO  
NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ricardo Luigi (Ricardo Abrate Luigi Junior) (Orientador) - UFF

---

Profa. Dra. Érika Vanessa Moreira Santos (avaliadora interna) - UFF

---

Prof. Dr. Vitor Stuart Gabriel de Pieri (avaliador externo) - UERJ

CAMPOS DOS GOYTACAZES

2023

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por me sustentar e guiar em todo o percurso da graduação, pois sem sua base e auxílio não teria sido possível chegar até aqui e por ele estar cumprindo sua promessa em minha vida.

Agradeço a minha família, minha mãe, meu padrasto e minha irmã que não mediram esforços para me ajudar a concluir a graduação e que com todas as dificuldades possíveis estavam presentes na minha caminhada. Em especial, agradeço imensamente a minha mãe que foi uma das maiores incentivadoras durante esse processo, e que agora está realizando o desejo de ver a filha se formar na sua profissão dos sonhos: professora. Sem eles eu não teria conseguido chegar até aqui e quero que saibam que esse sonho só foi possível graças a vocês. Obrigada, amo vocês!

Agradeço aos meus grandes amigos que me permitiram sonhar e ver o mundo por outra perspectiva, que me permitiram acreditar que era possível mudar minha realidade, que a educação mudaria a realidade da minha família e que ser a primeira da família a alcançar tal nível de formação me faria chegar a lugares transformadores. Lucas, Murilo e Thaina vocês foram a base e por diversas vezes também o alicerce durante minha jornada. Obrigada por acreditarem em mim.

Aos meus amigos, Sabrina e Wanderjunior, que de alguma forma contribuíram para meu crescimento dentro da universidade e por tornar minha passagem por Campos dos Goytacazes extremamente acolhedora e única. Obrigada por cada palavra de incentivo e por todo amparo durante esses 4 anos. Obrigada por se tornarem parte da minha família.

A todos os professores do curso de Geografia, que somaram para meu crescimento pessoal e profissional ao longo do curso.

Agradeço à Universidade Federal Fluminense por me proporcionar a possibilidade de concluir essa graduação, que através das políticas de assistência estudantil garantiu minha permanência dentro da universidade, pois sem a assistência que recebi durante todo o curso esse sonho não teria se concretizado.

Agradeço ao meu orientador, Ricardo Luigi, por todos os ensinamentos durante a graduação, por toda sua paciência, atenção e dedicação em me auxiliar na construção desse trabalho. Obrigada por todo incentivo, ensinamentos e por acreditar em mim.

Aos meus amigos e colegas que de alguma forma fizeram parte desse processo tão importante na minha vida, que acompanharam de pertinho e torceram pelo meu sucesso. Obrigada!

Por fim, eu agradeço a mim, por não desistir diante dos inúmeros desafios que surgiram no caminho, por sempre persistir e fazer da dificuldade um aprendizado, buscando sempre melhorar, sempre evoluir. Agradeço novamente a Deus, por me permitir acreditar para finalizar e chegar até aqui.

## **RESUMO**

A diversidade sexo-gênero no contexto educacional brasileiro tem sido tratada sob duas perspectivas, uma que a entende como importante para a promoção do exercício da cidadania dos sujeitos e a outra que a condena, por meio de discursos e ações antigênero. O presente trabalho permite compreender e conhecer as violências e o preconceito que cercam alunos LGBTQIA+, mulheres e professores nos espaços escolares, bem como as tentativas de silenciamento da educação sexual nas escolas por meio de projetos de lei na legislação educacional, assim como joga luzes sobre a necessidade de promoção da cidadania desses indivíduos no âmbito educacional, respaldada em documentos norteadores da educação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular. Para essa finalidade, faz-se necessário entender a contribuição da educação geográfica para a formação de alunos cidadãos, críticos e reflexivos, a fim de combater tais desigualdades. A metodologia consiste em um levantamento bibliográfico e na análise do relatório “Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”, elaborado pela Human Rights Watch, a fim de compreender os ataques que desacreditam e ocultam uma parcela da sociedade. O debate sobre a educação de gênero e sexualidade no âmbito educacional potencializa a contribuição da educação geográfica para a cidadania na formação de alunos capazes de promover uma sociedade diversa, inclusiva e democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade Sexo-Gênero; Cidadania; Educação Geográfica.

## **ABSTRACT**

Sex-gender diversity in the Brazilian educational context has been treated from two perspectives, one that understands it as important for promoting the exercise of citizenship by subjects and the other that condemns it, through anti-gender speeches and actions. The present work allows understanding and knowing the violence and prejudice that surround LGBTQIA+ students, women and teachers in school spaces, as well as the attempts to silence sex education in schools through bills in educational legislation, as well as shed light on the need to promote the citizenship of these individuals in the educational field, supported by guiding documents of Brazilian education such as the National Common Curricular Base. For this purpose, it is necessary to understand the contribution of Sex-gender diversity to the formation of students who are citizens, critical and reflective, in order to combat such inequalities. The methodology consists of a bibliographical survey and analysis of the report “Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil” (I'm afraid, that was their objective: efforts to ban education on gender and sexuality in Brazil), produced by Human Rights Watch, in order to understand the attacks that discredit and hide a portion of society. The debate on gender and sexuality education in the educational field enhances the contribution of geographic education to citizenship in the formation of students capable of promoting a diverse, inclusive and democratic society.

**KEY WORDS:** Sex-gender diversity; Citizenship; Geographic Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 - ANÁLISE DO RELATÓRIO “TENHO MEDO, ESSE ERA O OBJETIVO”, DA HUMAN RIGHTS WATCH, E OS DESAFIOS À DISCUSSÃO SOBRE DIVERSIDADE E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....</b>	<b>12</b>
1.1 A discussão sobre gênero e sexualidade na legislação educacional.....	13
1.2 - Os ataques conservadores à discussão sobre educação de gênero e sexualidade na educação brasileira.....	15
1.3 - Estudos de caso: o assédio sobre os professores.....	20
<b>2- O QUE A BNCC FALA SOBRE A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO?.....</b>	<b>24</b>
2.1 O que é a BNCC?.....	25
2.2 Como é a discussão de gênero na BNCC?.....	27
2.3 Qual o objetivo da Geografia na BNCC? O que ela possibilita discutir sobre gênero?...	31
<b>3- A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA.....</b>	<b>39</b>
3.1 O que é a diversidade sexo-gênero?.....	39
3.2 O que é a educação geográfica e o que é a educação para a cidadania.....	45
3.3 Como a educação geográfica para cidadania se relaciona com à diversidade de sexo-gênero.....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é uma análise a partir de levantamento bibliográfico que permite refletir e compreender a diversidade sexo-gênero no âmbito de uma educação geográfica para cidadania. Os esforços para proibir a educação de gênero e sexualidade na escola e como os discursos antigênero inflamaram suas ideias na sociedade, desmoralizando uma parte da sociedade que luta por seus direitos como cidadãos, são questionamentos que cercam essa pesquisa, realizada motivada pelas possibilidades de contribuição da educação geográfica.

O título, “Para não ter medo, esse é o objetivo: a diversidade sexo-gênero na perspectiva de uma educação geográfica para à cidadania”, surgiu com base em uma pesquisa da organização não-governamental Human Rights Watch, que publicou um relatório em 2022 denominado “Tenho medo, esse era o objetivo”. O relatório serviu de base empírica para as reflexões do trabalho, complementando a ideia inicial de compreender as questões referentes às vivências de mulheres e da comunidade LGBTQIA+ no espaço escolar e à contribuição da Geografia para implementação de uma educação inclusiva e democrática, para que as pessoas que estão sofrendo preconceito e discriminação possam não ter medo.

Percebeu-se que, além das pessoas em geral atingidas pelo preconceito e pela discriminação, atualmente, os professores que tentam abordar as questões de gênero, sexualidade e diversidade em aula também sofrem ataques e perseguições. Há comprometimento no cumprimento pedagógico dos debates, no espaço escolar, referentes a esses assuntos, o que é garantido por lei e é uma necessidade para a inserção dos sujeitos na sociedade, a fim de frear o preconceito e a desigualdade de gênero.

A promoção da igualdade de gênero e da cidadania LGBTQIA+, por meio da educação geográfica, demonstra-se relevante para entender como a educação para a cidadania pode assegurar os direitos sociais e promover a universalidade. O discurso antigênero, dentro do território brasileiro, incentivou projetos de lei que causam ou tentam causar retrocessos na legislação educacional brasileira.

A primeira parte do trabalho é destinada a compreender o relatório da Human Rights Watch (HRW), de 2022, que evidencia os atos discriminatórios cometidos em nome do combate às supostas “ideologia de gênero” e à suposta “sexualização precoce” que estariam sendo cometidas em escolas. O relatório trata das propostas legislativas, dos discursos

conservadores, morais e religiosos que culminaram em cerceamento à discussão de gênero e sexualidade no âmbito educacional, e em assédio, perseguição e violência aos professores.

O segundo capítulo analisa o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata sobre diversidade sexo-gênero. No entanto, o que aparece é que, apesar da base trazer essa discussão a partir dos termos sobre “diversidade” e “desigualdade”, não permite um aprofundamento sobre essa temática no currículo, devido à retirada, no documento final, dos termos “gênero” e “sexualidade”. Sendo um documento norteador sobre o sistema educacional como um todo, fica evidente a necessidade de entender e conhecer sobre as propostas educativas para os alunos da educação básica.

O último momento desse trabalho consiste em conhecer a diversidade de sexo-gênero e analisar as implicações dessas discussões no campo da ciência geográfica, especificamente para a Geografia Escolar, sob uma perspectiva voltada para a educação cidadã. Parte-se de mediações entre a Geografia e o espaço social vivido pelo aluno, no sentido que o aluno possa compreender seu lugar de pertencimento a partir de suas vivências cotidianas.

A pesquisa ocorreu por meio de levantamentos bibliográficos, de modo a obter dados que possam contribuir com a compreensão sobre os aspectos educacionais relacionados ao gênero e à sexualidade, apresentados ao longo do trabalho.

## **1 - ANÁLISE DO RELATÓRIO “TENHO MEDO, ESSE ERA O OBJETIVO”, DA HUMAN RIGHTS WATCH, E OS DESAFIOS À DISCUSSÃO SOBRE DIVERSIDADE E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

O relatório “Tenho medo, esse era o objetivo deles”, da Human Rights Watch (HRW), nos revela alguns dos diversos desafios enfrentados pelo sistema educacional e pela comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, Queer, Intersexo e Assexual) na garantia dos direitos de cidadania. A Human Rights Watch é uma organização internacional de direitos humanos, não-governamental, que investiga o descumprimento dos direitos humanos em diversas partes do mundo. Fundada em 1978, a Human Rights Watch é reconhecida por investigações aprofundadas sobre os inúmeros desrespeitos aos direitos humanos e pela elaboração de relatórios para expor, de forma ampla, suas causas, a fim de pressionar pelo respeito aos direitos humanos e pela garantia de justiça (Human Rights Watch, 2023). A investigação realizada no relatório “Tenho medo, esse era o objetivo deles”, parte da análise de 207 projetos de lei aprovados e de 56 entrevistas com educadores no ano de 2022. O relatório recebe esse nome por conta da entrevista com uma professora do ensino médio da rede pública de Londrina, Paraná. A professora afirma que antes (de ser intimada), podia ver filmes e debater com os alunos, durante suas aulas, assuntos relacionados a gênero e sexualidade, mas que agora tem medo de abordar essas temáticas na escola, “Tenho medo, esse era o objetivo deles. Já não tenho a mesma vontade. Agora tomo muito cuidado” (Human Rights Watch, 2022, p.1).

Neste capítulo serão analisadas alguns obstáculos para o debate de gênero e sexualidade na legislação educacional, e a aprovação dos projetos de lei que destinam-se a proibir e criminalizar a educação sexual nas escolas. Além disso, será necessário pensar como os discursos antigênero impostos pelas instituições sociais e, principalmente, pela escola (professores(as), documentos pedagógicos, etc.), revela uma questão enraizada de atitudes discriminatórias e opressivas na sociedade e no âmbito educacional. Por último, é apresentado o caso de três professores(as) ameaçados(as) ao desenvolverem o debate de gênero e sexualidade, junto ao conteúdo pedagógico, em escolas da rede pública nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

### **1.1 A discussão sobre gênero e sexualidade na legislação educacional**

No primeiro capítulo do seu relatório, a HRW apresenta um histórico sobre o debate de gênero e sexualidade no direito internacional, na legislação, na política e na educação

brasileira. Além disso, chama-se a atenção para o crescimento de grupos representantes do discurso antigênero, que começam a ganhar força por volta de 2013, e, principalmente, para o avanço das diversas investidas a fim de inviabilizar a educação sobre gênero e sexualidade. Segundo a HRW (2022), a motivação desses ataques se destaca a partir de proveitos políticos para ocasionar o fortalecimento dessa retórica para determinados grupos sociais. Isto é, esses grupos sociais que se inserem favoráveis aos discursos antigênero, alinhando-se a discursos religiosos conservadores, que tomam a iniciativa para difundir na sociedade brasileira suas ideias sobre a educação de gênero e sexualidade, e muitas dessas ideias colocadas por esses grupos são deturpadas da realidade, principalmente da realidade vivenciada pelos professores(as) e pela comunidade LGBTQIA+, levando parte da população a acreditar que a educação de gênero e sexualidade é apenas uma oportunidade dos professores fazerem “lavagem cerebral” e “doutrinação ideológica”, impondo aos estudantes “sua própria visão de mundo” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

Em vista disso, o relatório da HRW, em seu primeiro capítulo, mostra que o debate de gênero e sexualidade no âmbito educacional é uma garantia ao direito de informação, o que inclui a saúde sexual e reprodutiva dos(as) alunos(as). Segundo a organização Human Rights Watch (2022), o direito internacional reconhece que crianças e adolescentes deveriam receber “educação integral em sexualidade” (EIS), “que se baseia no princípio de que os direitos humanos fundamentais são indissociáveis e interdependentes, enfatizando a não discriminação e a igualdade” (HRW, 2022, p. 10). O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) identifica que, para garantir o sucesso dos programas de educação sexual, é preciso assegurar os princípios fundamentais na busca por tais garantias como; a) capacidade dos sujeitos se entenderem como cidadãos e do desenvolvimento de pensamento crítico sobre suas realidades; b) oportunizar normas que garantam a igualdade e inclusão de gênero; c) debates que permitam abranger as fragilidades e exclusão (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

Neste sentido, é essencial pensar o que motiva os ataques e a discriminação a essas minorias sociais dentro do âmbito educacional. Para isso, faz-se necessário uma análise sobre o sistema educacional brasileiro, dado que, o mesmo estabelece normas legais para a inclusão do debate de gênero e sexualidade no espaço escolar. Contudo, é importante destacar que ainda é uma discussão que sofre ataques em instâncias federais, municipais e estaduais, visando interromper a educação sobre gênero e a aprendizagem sobre a diversidade sexual na escola, impossibilitando o objetivo central, a oportunidade de uma educação para a cidadania, principalmente, nesse caso, a cidadania da comunidade LGBTQIA+.

A HRW revela o poder de contribuição da EIS para o aumento do uso de contraceptivos e preservativos, além de contribuir para precaver e diminuir a violência e a discriminação de gênero e melhorar o entendimento sobre a igualdade de gênero. A grande necessidade da implementação da educação sexual nas escolas se faz importante não apenas pelas teorias posta nos currículos e diretrizes, a necessidade do debate de gênero e sexualidade no âmbito educacional surge em decorrência das estatísticas sobre violência e discriminação na maioria dos estados brasileiros (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022). Segundo a investigação da HRW, “a ouvidoria Nacional de Direitos Humanos recebeu 1.134 denúncias de violência e discriminação e outros abusos contra pessoas LGBT entre janeiro e junho de 2020, e cerca de 1.100 entre janeiro e outubro de 2021” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 16).

Como visto anteriormente, fica evidente que a educação sexual exerce um papel fundamental na construção de conhecimentos para uma vida em sociedade, além de possuir suporte diante das leis e políticas para seu exercício. Dentro desse debate é importante entender como a discussão de gênero e sexualidade se insere nas escolas, permitindo ou não que professores trabalhem a fim de prevenir discriminações e desigualdades. Segundo a Human Rights Watch (2022), as secretarias estaduais e municipais de educação desenvolvem currículos e diretrizes para o seu sistema de ensino que englobam a discussão sobre gênero e sexualidade de âmbito nacional, que são, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Diante disso, os desafios à inclusão da diversidade de sexo-gênero no âmbito educacional se ampliam, pois há uma grande demanda de nossa compreensão sobre diversidade sexual nas escolas, pensando a igualdade e a inclusão dos direitos previstos por lei, não apenas em teoria, mas em prática, permitindo o trabalho efetivo da educação e dos professores em sala de aula.

## **1.2 - Os ataques conservadores à discussão sobre educação de gênero e sexualidade na educação brasileira**

Os esforços dos grupos conservadores para extinguir a educação sobre gênero e sexualidade resultaram em retrocessos na política educacional. Segundo a Human Rights Watch, em 2017 foi aprovada, na BNCC, uma versão reduzida a respeito da EIS. Com base

nas informações apresentadas pela Human Rights Watch (2022, p.20), anteriormente o documento abrangia os termos “gênero” e “orientação sexual”, para assegurar o respeito e a inclusão da diversidade. No entanto, devido ao enorme crescimento dos grupos conservadores, a partir de 2014, observa-se um aumento significativo de propostas na legislação educacional, buscando criminalizar a educação de gênero e sexualidade. Com isso, a Human Rights Watch (2022) verificou algumas propostas legislativas, que foram organizadas em dois conjuntos distintos: como projetos de lei que proíbem explicitamente a educação sobre gênero e sexualidade; e como projetos de lei que proíbem a chamada ‘doutrinação’.

Em vista disso, o relatório oportuniza compreender melhor como os projetos de lei influenciam direta e indiretamente os debates relacionados a sexo-gênero durante o período de 2014 a 2022. Para a HRW, o Supremo Tribunal Federal (STF) se constitui um influente órgão para a contenção desses projetos, fazendo com que, dos 47 projetos aprovados, 8 fossem derrubados em 2020. A princípio, pode-se considerar que o STF realizou uma ação fundamental, apesar da aprovação de 39 projetos, influenciando indiretamente o debate sobre educação nas escolas. Além disso, o retrocesso político considerando as discussões sobre educação sexual como, “doutrinação”, “ideologia de gênero” ou “erotização precoce” prossegue (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 23).

Os efeitos da aprovação dessas leis que cerceiam o debate de gênero e sexualidade, emergiu de forma dissuasora sobre os professores(as), levando o assunto há uma proporção delicada e carregada de medo das violências indiretas da própria instituição de ensino, e das retaliações sofridas por colegas de trabalho e pais de alunos(as), mesmo fora do seu ambiente de trabalho.

Segundo a Human Rights Watch (2022, p. 24), projetos de lei apresentados na Câmara dos Deputados voltados para questões da educação de gênero e sexualidade foram grandes esforços para banir a chamada “ideologia de gênero” dentro dos espaços escolares e, em alguns casos, excluir o uso das palavras “gênero” ou “orientação sexual”.

Para entender melhor a questão abordada anteriormente, é preciso conhecer os projetos de lei que visam proibir explicitamente a educação sobre gênero e sexualidade, ao nível federal. Tal como “o projeto de Lei 4.893/2020, que coloca como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 24). Observa-se que o

mesmo não deixa evidente, nem tão pouco informa o que seria o conceito de “ideologia de gênero”, apesar de prever que, ao ser utilizado nas dependências educacionais, seja passível de acusação de conduta criminosa, com prisão de até um mês.

O projeto 10.659/2018 altera a lei da educação nacional para “proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideológica nas escolas”, defendendo a “interferência e respeito às convicções religiosas, morais e políticas do aluno”, e proíbe “a adoção da ideologia de gênero ou orientação sexual” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 24). Assim como o projeto de lei analisado anteriormente, nota-se a semelhança sobre a falta de definição do termo “ideologia de gênero”, mas, diferentemente do anterior, fica explícito que a motivação da proibição e da alteração da lei é justificada devido a “convicções religiosas”.

O projeto de lei a seguir também traz a mesma problemática ao sobrepor crenças religiosas acima da necessidade da população em sua totalidade. Embora o projeto não traga nenhuma referência explícita sobre a educação de sexo-gênero, a base ideológica é retirada dos projetos do movimento Escola Sem Partido (ESP). “O Projeto de Lei 867/2015, sobre “doutrinação”, alteraria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para proibir “a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 26).

É possível inferir uma ligação entre o uso indiscriminado do termo “ideologia” e o crescimento do movimento Escola Sem Partido. De acordo com Silveira (2019), o ESP foi fundado em 2004 para se dispor à comunidade escolar a fim de combater o problema da instrumentalização do ensino político e ideológico. O movimento é composto na sua grande maioria por pessoas que se consideram de determinados grupos da sociedade (conservadores e religiosos), que acreditam que os professores, o currículo e os livros didáticos são doutrinadores, isto é, induzem os alunos a pensarem em determinadas causas sociais, o qual os mesmos julgam inapropriado e ideológico. Por esta razão, o ESP se tornou um veículo para que os alunos e responsáveis pudessem, de forma anônima, denunciar os professores e o material pedagógico aplicado na sala de aula. O movimento, ligado a convicções conservadoras, tenta implementar nas escolas suas próprias ideologias, crenças e valores. É um movimento que se coloca como “sem partido” e “não ideológico”, tentando reforçar na sociedade determinadas visões de mundo como únicas e verdadeiras, inviabilizando uma sociedade amplamente diversa.

A Human Rights Watch (2022) também verificou 31 projetos entre 2014 e 2019, no nível estadual, em 16 estados brasileiros. Segundo o relatório, ao menos 8 projetos de lei estão

em processo até fevereiro de 2022, enquanto os outros projetos de lei foram arquivados. “Pelo menos uma lei está em vigor atualmente, no estado do Ceará, que proíbe a utilização da ideologia de gênero na educação estadual” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 27).

O relatório da HRW apresenta outros dois projetos que inibem explicitamente a prática pedagógica dos professores nas escolas, um no estado do Rio de Janeiro, e o outro, em Pernambuco. No Rio de Janeiro, o projeto é o “PL 1615/2016, que proíbe profissionais da educação, dentro das instituições de ensino escolar do Estado do Rio de Janeiro, privada ou pública, (de) ministrar sobre ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 27). Em Pernambuco, o projeto é o “PL 823/2016, na Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco, que proíbe “doutrinação” e conteúdos pedagógicos que possam induzir estudantes a um único pensamento religioso, político ou ideológico e proíbe os professores de utilizarem sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 27-28).

Nota-se que essas leis em específico apontam para um viés condutor de ódio e assédio aos profissionais da educação. Esses discursos impostos pelos grupos conservadores e também pelo movimento ESP, provocam uma desqualificação do(a) professor(a) que reverbera na formação deficiente de alunos críticos/reflexivos, bem como na falta do reconhecimento da inclusão da diversidade, a fim de assegurar o respeito e a igualdade. A problemática central desses discursos de ódio e preconceito, colocados como “valores” que se sobrepõem às leis e aos Direitos Humanos, não surge de uma base fundamentada, ou seja, como uma crítica democrática, mas de uma calúnia sobre a educação de gênero e sexualidade.

Segundo a HRW, a maioria dos projetos que buscam proibir a educação de sexo-gênero no Brasil está na esfera municipal. Entre 2014 e 2020, a organização revisou 169 projetos e foi constatado que pelo menos 20 desses projetos estão em vigor. Por exemplo, a lei 4576/2016, do município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, que proíbe informações sobre diversidade sexual. A lei proíbe “Livros, publicações, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material (...) contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de Ensino da rede pública municipal” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.29). No entanto, a lei foi contestada pelo Ministério Público, que orientou que tal ato não fosse aplicado. Diante desse episódio, a HRW realizou uma entrevista com a professora de educação infantil do município, e a professora afirmou que, independente da lei não estar sendo aplicada dentro da escola, acredita que os demais colegas de profissão não estão abordando conteúdos sobre a diversidade sexual, simplesmente por medo de sofrer assédio de pessoas conservadoras do município. A professora afirmou também que tem

grandes receios da lei entrar em vigor num futuro próximo: “É terrível para nós ter uma lei existente que pode ser aplicada a qualquer momento. Queremos que a lei seja derrubada... Nada atualmente proíbe os professores de serem assediados no futuro” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 30).

Conforme o relatório da HRW, o Supremo Tribunal Federal contestou os projetos de lei por considerar inconstitucionais sete leis municipais e uma lei estadual, o que de certo modo, é um importante ato para interromper as inúmeras tentativas de proibir a educação de sexo-gênero no âmbito educacional. Além disso, cabe ressaltar aqui que nenhum dos projetos de leis que proíbe à educação de sexo-gênero foi mantida. Portanto, é fundamental entender o que motivou o STF a tomar tais decisões sobre alguns casos apresentados dentro da esfera municipal e estadual. Segundo a Human Rights Watch (2022), a consideração do STF ressaltou que as leis que foram derrubadas restringiam diversas liberdades pela constituição, incluindo que essas leis “não podem substituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 32), uma vez que essas leis restringiam diversas garantias de liberdade, principalmente, a liberdade e autonomia do(a) professor(a).

Para analisar alguns pontos importantes, é preciso conhecer quais leis foram derrubadas ao se sobrepor à lei federal, a partir de dois casos apresentados no relatório da HRW. O primeiro caso é a lei municipal de Novo Gama, do estado de Goiás, com o objetivo de proibir o ensino da “ideologia de gênero” nas escolas (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022). Ao ser derrubada por unanimidade, em 27 de abril de 2020, o STF decidiu que é de responsabilidade do governo federal legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de permitir materiais didáticos e conteúdo relacionado a gênero, sexualidade e diversidade (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

O segundo caso é a lei de Cascavel, no Paraná, que foi derrubada no dia 29 de junho de 2020, quando o STF percebeu que “a lei proibia o ensino de “ideologia de gênero” e os termos “gênero” e “orientação sexual” nas escolas, decidindo que a lei violava os princípios da liberdade, enquanto pressuposto para a cidadania; da liberdade de ensinar e aprender; da valorização dos profissionais da educação escolar; da livre manifestação do pensamento, entre outros” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 33).

Em suma, esses dois casos revelam a necessidade de compreender a diversidade, além das concepções pedagógicas, visto que a suposta “neutralidade” imposta dentro do espaço escolar, não passa de uma invenção que, na verdade, “esteriliza a participação social decorrente dos ensinamentos plurais adquiridos em âmbito escolar” (HUMAN RIGHTS

WATCH, 2022, p. 34). Logo, nota-se que o pluralismo e a inclusão da diversidade dentro dos debates educacionais oferecem oportunidade aos estudantes de idealizar sua própria jornada, sendo ela segura, sem preconceito e cidadã, como garante a lei federal.

Ainda que as decisões do STF tenham sido positivas, os ataques para proibir o debate sobre gênero continuam exercendo um grande poder no desencorajamento dos educadores. Esse desencorajamento surgiu a partir de discursos conservadores e políticos que atuam gradativamente com falácias e retóricas visando desacreditar a educação de gênero e sexualidade. Por exemplo, os discursos do governo do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), ampliando a retórica para debilitar a educação de sexo-gênero. A Human Rights Watch (2022) aponta que os discursos antigênero do ex-presidente consistiram em desacreditar as decisões do STF, se declarando contrário à implementação do debate de gênero e sexualidade.

As argumentações deturpadas utilizadas geram grandes preocupações, dado que os discursos perpassam a ideia de implementação de “sexualização precoce”, “incentivo à homossexualidade” e distribuição de um suposto “kit gay” para crianças e adolescente nas escolas, mesmo que sem qualquer comprovação (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022). De acordo com a HRW (2022), a problemática levou Natacha Costa, “diretora-executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz”, a afirmar que esses ataques antigênero constituem “permissões simbólicas” de ataques homofóbicos e preconceituosos.

Portanto, é necessário entender as consequências geradas na prática devido à proibição da educação sobre gênero e sexualidade. Para entender essas consequências, a HRW realizou 32 entrevistas com professores do sistema de ensino público para entender o efeito dessas leis e projetos de lei. Os professores entrevistados relatam terem sofrido assédio e intimidação de secretarias de educação e do ministério público. A motivação teria sido a abordagem dos professores sobre gênero e sexualidade, dentro das escolas, entre 2016 e 2020.

### **1.3 - Estudos de caso: o assédio sobre os professores**

Para entender os casos de assédio sobre os professores, a Human Rights Watch (2022) apresentou oito estudos de casos. Os casos apresentados a seguir relatam a experiência de três desses, envolvendo professores da rede pública no Estado de São Paulo (SP) e do Rio de Janeiro (RJ). O primeiro caso é da Virgínia (professora de inglês), em uma escola municipal de Vinhedo-SP. O segundo estudo de caso é do Alan (professor de pedagogia), em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Por último, o terceiro caso apresentado é da Clara (professora de ciências), em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

Um breve histórico apresentado pela Human Rights Watch (2022) revela que, no estado de São Paulo, existem propostas legislativas, na esfera estadual e municipal, realizadas entre 2014 e 2019 (sendo que dois projetos ainda estavam em tramitação em março de 2022), com o objetivo de proibir a educação de gênero e sexualidade. O primeiro estudo de caso apresentado no relatório é o desse estado, envolvendo Virgínia Ferreira, professora de inglês de uma escola municipal de ensino fundamental 2, na cidade de Vinhedo. A professora informa que, em março de 2019, planejou com sua turma trabalhar algumas dimensões linguísticas, com o foco de entender as origens das práticas raciais e do movimento feminista, tem de suas pesquisas. Através do livro didático, a professora orientou seus alunos a pesquisarem vocabulário em inglês relacionado a gênero, e o que era para ser uma prática pedagogia de reflexão e conhecimento passou ser um pesadelo para a professora, pois, a partir desse projeto, Virgínia Ferreira começou ser assediada e ameaçada nas suas redes sociais (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

Segundo dados da HRW, o grupo de direita Movimento Brasil Livre publicou uma série de posts em sua conta no Facebook acusando Virgínia de “doutrinação”, que continham áudios gravados em segredo por uma estudante. Em outro post, o vereador de São Paulo Fernando Holiday afirmou que o trabalho de Virgínia “é um exemplo trágico de professores doutrinando aluno em sala de aula” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.53).

A professora também relatou que, entre diversos comentários ameaçadores, um deles dizia que ela “merecia um soco na cara”, além de receber punição exemplar. Para Virgínia, a violência moral e psicológica, tentando desacreditar seu trabalho, marcou sua vida.

O caso de Virgínia chegou à Ouvidoria Geral do município e à Secretaria de Educação, o que resultou em um processo contra a professora, com a justificativa de que ela teria se desviado do programa da disciplina. No entanto, um advogado que estava à frente do caso recomendou o arquivamento do processo devido à falta de evidência de “doutrinação”. A professora ainda foi convidada a prestar esclarecimentos para a comissão de processo disciplinar, em julho de 2019. Porém, devido à falta de comprovação de atos influenciadores de questões ideológicas, o caso foi arquivado em fevereiro de 2020.

Diante do processo, assédio e ameaças, Virgínia expressou à HRW sentimentos a respeito dos acontecimentos lamentáveis para educação e para seu trabalho docente: “amo o que faço, trabalhar com alunos me sustentou, mas psicologicamente tive problemas [...] ansiedade, incerteza, sensação de perseguição. Eu tinha medo de andar nas ruas daqui (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 65).

O segundo estudo de caso apresentado no relatório é o do estado do Rio de Janeiro. A HRW analisou 15 projetos de lei na esfera municipal e estadual, entre 2014 e 2018, que tinham o objetivo de proibir a educação de gênero e sexualidade. A HRW afirma que “na capital do Rio de Janeiro até outubro de 2021, havia três projetos de lei municipais pendentes, visando proibir “doutrinação”, informações sobre “orientação sexual e ideologia de gênero” e “orientações sobre diversidade sexual” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 55).

Para entender melhor como esses projetos funcionam na prática, é fundamental conhecer o caso do professor de pedagogia, Alan Rodrigues, que atua em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro. Durante a entrevista para a Human Rights Watch (2022), Alan Rodrigues afirmou que costumava levantar debates relacionados a gênero, violência baseada em gênero, sexualidade e raça em sala de aula. Para Alan Rodrigues, os alunos precisam ter conhecimento sobre esses assuntos, dado que a escola em que leciona possui um excesso de “relacionamentos lésbicos e uma alta taxa de meninas que sofreram violência sexual”.

Segundo a HRW, em 2014, o professor Alan Rodrigues levantou uma campanha com seus alunos contra a violência sexual, pois 8 dos 40 alunos de sua turma afirmam ter vivenciado tal ato repugnante e criminoso. Diante disso, Alan foi ameaçado e fisicamente intimidado e, enquanto andava pela rua, o responsável de uma aluna o abordou, pôs a mão em seu peito e disse: “Você tem que parar de falar putaria na sala de aula. Minha filha não precisa aprender ideologia de gênero” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 57).

Além disso, outra cena lamentável ocorreu com o professor em 2017, ao receber um e-mail nomeado como “Comando de Caça aos Professores Comunistas”. No e-mail que o professor recebeu dizia: “Este é seu primeiro e último aviso. Pare com sua doutrinação doentia ou teremos que tomar medidas. Sabemos onde você mora, sabemos quem é sua família. Não hesitaremos em usar a força, se necessário!” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 57).

As ameaças que o professor Alan recebeu não pararam em 2017, já que em fevereiro de 2020 ele sofreu assédio por debater questões sociais em sala de aula. Segundo a Human Rights Watch (2022), Alan realizou o registro de um boletim de ocorrência, na unidade de crimes virtuais, em março de 2020. No entanto, o caso não foi levado adiante por falta de recursos para se continuar a investigação.

Por fim, o terceiro caso, que também aconteceu no estado do Rio de Janeiro, em uma escola municipal de ensino fundamental. Clara Santos, professora de Ciências, disse à Human Rights Watch que em 2018 ajudou a professora de Geografia no desenvolvimento de

atividades para discutir os “papéis de gênero, feminismo, violência de gênero, história das mulheres e história das mulheres negras por meio de oficinas, debates, exibições de filmes” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 58). No relato da professora Clara, ela afirma que não obteve apoio de outros colegas de profissão e da direção escolar, que, pelo contrário, alertaram as duas professoras para não prosseguirem com as atividades. Contudo, as professoras conseguiram autorização para trabalhar o assunto na escola, mas com restrições de alunos de idade entre 11 e 16 anos, além de que as professoras foram proibidas de abordar assuntos sobre diversidade sexual e aborto.

Depois de iniciarem as atividades, represálias impediram o debate sobre as questões de gênero e sexualidade. Clara afirmou que deixou a escola e ficou muito impactada com a situação, pois se sentiu assediada por colegas de trabalho e não sentiu nenhum apoio da instituição de ensino. Os atos de assédio complicaram sua vida: “comecei a fazer terapia. Parte disso era que eu era uma jovem professora, entrando na escola com ideias e projetos” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 59).

Diante dos três casos apresentados nota-se que o problema do assédio sobre os professores é extremamente grave, e essas ações de violência implícita e/ou explícita resultam em problemas de saúde mental, como o medo de abordar tais assuntos em seu ambiente de trabalho, o pânico de sair nas ruas, as ameaças físicas e virtuais e o abandono da profissão.

A Human Rights Watch expõe algumas obrigações internacionais do Brasil em defender a educação sobre gênero e sexualidade, tendo como principal ponto o direito à educação, direito à saúde e o direito de acesso à informação (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022). O Brasil é signatário de vários tratados que exigem que o país respeite, proteja e promova o direito à educação sobre gênero e sexualidade, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), o Protocolo de San Salvador, assim como a Constituição Federal brasileira.

De acordo com a HRW, “o artigo 205 da Constituição estabelece que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 74). No que tange às bases legais e políticas de Direitos Humanos, o relator especial da ONU observou os direitos educacionais como, “um direito humano, um meio indispensável para a realização de outros direitos humanos, como o direito à saúde, o direito à informação e os direitos sexuais e reprodutivos, assim como o direito internacional em sexualidade deve ser livre de preconceitos e estereótipos que possam ser usado para justificar discriminação e violência contra qualquer grupo e deve prestar

atenção especial à diversidade, pois todas as pessoas têm o direito de viver sua sexualidade sem ser discriminadas por sua orientação sexual ou sua identidade de gênero” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 75).

Quando o Estado deixa de tratar tais debates, violando o direito à educação, o mesmo permite uma evasão escolar de alunos LGBTQIA+. Nesse sentido, o Comitê dos Direitos da Criança exige medidas do Governo para proteger as crianças do bullying e outras formas de violência, isto é, devendo ser contestadas as diversas formas de discriminações, bem como se deve realizar ampla divulgação sobre informações de proteção das crianças e dos adolescente (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

O direito à informação aqui mencionado refere-se ao reconhecimento do artigo 5º da constituição brasileira, que estipula que “é assegurado a todos o acesso à informação” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 76). Nesse sentido, o Comitê dos Direitos da Criança afirma que, “educação integral e inclusiva em saúde sexual e reprodutiva adequada à idade, baseada em evidências científicas e nos padrões de direitos humanos e desenvolvida com a participação de adolescentes, deve fazer parte do currículo escolar” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 78). Portanto, o governo não deve censurar informações e debates sobre educação sexual, mas garantir que os alunos possam obter conhecimento e habilidades sobre suas próprias sexualidades, afirma a Human Rights Watch (2022).

É necessário conhecer a respeito dos direitos de cidadania das minorias sociais dentro dos espaços escolares, incluindo os professores que em muitos casos, como vimos aqui, sofreram assédio e represálias ao abordar as temáticas de gênero e sexualidade. As ameaças e os assédios vivenciados pelos professores, realizados por meio dos órgãos públicos, privados e grupos considerados conservadores e religiosos, tendo como argumentação/justificativa a “doutrinação”, “incentivo à homossexualidade” e “ideologia de gênero”, revelam atitudes que excluem a diversidade presente na sociedade, especialmente dentro das escolas.

Diante disso, é preciso entender como a Base Nacional Comum Curricular aborda essas temáticas e possibilita (ou não) que os professores e profissionais da educação possam trabalhar sobre os conteúdos de gênero e sexualidade nas escolas, alinhado ao conteúdo de Geografia.

## 2- O QUE A BNCC FALA SOBRE A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO?

A partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos analisar e pensar possibilidades e limites na discussão de gênero e sexualidades na educação básica. A BNCC é um documento que define os conhecimentos, as habilidades e as competências que devem constar nos currículos escolares do país. Segundo Santos e Silva (2021), as palavras gênero e sexualidade foram retiradas do documento para serem resumidas dentro dos termos “diversidade”, “diferença”, “desigualdades” e “direitos humanos”. Na concepção das autoras, a BNCC, apesar do documento ter reconhecido os mecanismos de diferenciação (diversidade, desigualdades etc.) desvia de um aprofundamento que permita compreender quais são os mecanismos de diferenciação, os sujeitos que compõem e seus impactos na formação das identidades, assim como os processos que fazem emergir as desigualdades e a luta por direitos humanos.

A BNCC, ao citar os termos diversidade e diferença, tenta indicar uma tentativa de que está promovendo a igualdade e o respeito, mas segundo as autoras ocultar do documento os termos gênero e sexualidade, vai à contramão do respeito às diferenças, afinal, se o respeito às diferenças é mencionado no documento, é contraditório silenciar os sujeitos que vivenciam (SANTOS E SILVA, 2021). Desse modo, Santos e Silva (2021, p. 64) explicam:

Não considerar que gênero, sexualidade e racialidade demarcam os sujeitos, assim como os marcadores de idade, sexo, religião, entre outros é expandir um imaginário social que privilegia identidades que se enquadram dentro das normas sociais impostas.

Para Santos e Silva (2021), é importante compreender que a ciência geográfica precisa estabelecer interpretações sobre o mundo a partir de como as práticas sociais se espacializam, organizando as expressões das relações sociais e suas ações. Nesse sentido, é fundamental evidenciar que o documento, apesar de limitado por reprimir a especificação das desigualdades, das identidades e os mecanismos de diferenciação, não cria nenhum impedimento em abordar as questões de gênero e sexualidade.

Entende-se, com base em Santos e Silva (2021), que a BNCC, mesmo sem explicitar termos-chave, abre caminhos para a inserção dessas temáticas, visto que o documento se opõe às formas de discriminação e preconceito. Nesse sentido, afirma-se que

A partir desses espaços generalizados que o documento permite criar estratégias para aproximar as manifestações de gênero, sexualidade e racionalidade de problematizações acerca das ausências, invisibilizações, processos discriminatórios, das lutas por direitos sociais e dos impactos atrelados à experiência geográfica dos corpos. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 65).

Portanto, a BNCC, ao direcionar as pautas identitárias de gênero e sexualidades, trazendo cenários de inseguranças ao abordar essas questões, revela possibilidades, visto que as ausências dentro do currículo de Geografia para a educação básica não se tratam de proibições.

## **2.1 O que é a BNCC?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos de aprendizagens, conhecimentos e competências essenciais para os alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que estejam assegurados, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC foi construída democraticamente, contando com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação básica nas esferas federal, municipal e estadual, das escolas, universidades, professores e especialistas em educação. Sua primeira versão foi disponibilizada em 2015, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. Em 2016, a segunda versão passou por todos os estados por meio de seminários estaduais organizados pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), e cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em 2017, a terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que ouviu a opinião do Brasil via seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o território nacional.

É primordial pensar o que a BNCC muda na educação e qual sua contribuição para melhoria da educação no Brasil. Após sua implementação em 2017, a BNCC potencializou políticas públicas educacionais que, juntas, promoveram o combate às desigualdades para garantir o direito à aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação (MEC), sem igualdades de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagens e desenvolvimento a que todos têm

direito, a busca pela equidade, com acolhimento da diversidade que é particular ao conjunto de alunos, fica comprometida.

A admissão de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema. Isto é, quando a BNCC faz o direcionamento das competências que todos os alunos devem desenvolver e que habilidades são fundamentais para o seu desenvolvimento, as redes e os sistemas de ensino poderão adequar seus currículos tomando a Base como referência e considerando as necessidades e as possibilidades dos alunos, assim como suas identidades. Assim, o fortalecimento de colaboração entre as três esferas de governo e o alinhamento dos currículos e das propostas pedagógicas à BNCC deve ajudar a promover uma educação de qualidade, garantindo igualdade para todos.

A Base Nacional Comum Curricular não é a solução para todos os problemas, principalmente, nos que remetem às resistências de inclusão da diversidade sexual no âmbito educacional, que será discutida mais aprofundadamente no tópico seguinte. No entanto, cabe ressaltar que, apesar desses embates dentro do sistema educacional, é a partir da Base que professores e profissionais da educação poderão identificar e colocar em prática soluções para uma melhoria sistêmica de educação.

Posto isto, deve-se refletir para que serve a Base Nacional Comum Curricular, visto que ela não resolve todos os problemas. Como dito anteriormente, é por meio dela que se torna possível promover uma educação de qualidade. Segundo o MEC, com a Base Nacional Comum Curricular, construída a partir de critérios claros e habilidades essenciais para o desenvolvimento de alunos na sociedade do século XXI, poderá se contribuir da seguinte forma: a) impulsionando a qualidade de uma educação em que os alunos(as) ao completarem as fases escolares estejam aptos a concretizar seu projeto de vida; b) Formar cidadãos capazes de contribuir ativamente para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, a Base permitirá às famílias dos alunos(as) um acompanhamento da educação de seus filhos, participando mais ativamente do processo de ensino-aprendizagens dos alunos.

Na BNCC, as aprendizagens essenciais definidas devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. As competências são definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017. p.8). Dessa forma, a BNCC reconhece que a educação deve firmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade.

Cabe ressaltar que as competências gerais da educação básica relacionam-se com o tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017).

Neste sentido, se faz necessário compreender as percepções trazidas no documento para o processo de formação do aluno cidadão. As competências gerais da educação básica irão contribuir por meio do (a): a) valorização dos conhecimentos historicamente construídos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; b) exercício da curiosidade intelectual para recorrer à abordagem da ciência, incluindo a reflexão, análise crítica e a criatividade, para investigar causas, resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas; c) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos para entender o mundo e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; d) exercitar a empatia, o diálogo, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. (BRASIL, 2017).

Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

## **2.2 Como é a discussão de gênero na BNCC**

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federativos, enfatiza diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, logo os sistemas de ensino devem construir currículos, e as escolas devem elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades dos estudantes, assim como suas identidades étnicas, culturais e linguísticas (BRASIL, 2017). Posto isso, serão analisadas as discussões de gênero e orientação sexual, ou sua omissão, nas escolas a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular, e como a BNCC aborda as questões de gênero e orientação sexual no currículo.

Como dito anteriormente, o Brasil é marcado pela diversidade, bem como as desigualdades, quando se refere às questões de gênero, além de outros fatores sociais, como:

raça, classe e sexualidade. Indo de encontro à função da escola no país, encontramos uma educação que busca formar os indivíduos para exercer sua cidadania. Neste sentido, a escola recebe um papel de extrema importância para compreender como os conteúdos de gênero, orientação sexual e educação sexual vêm sendo combatidos ou multiplicados no currículo.

Para iniciar essa discussão é fundamental entender o que é gênero, este que será discutido no capítulo 3, abrangendo toda diversidade de sexo-gênero. Segundo a autora Silva (2017), o conceito de gênero é complexo e se encontra em várias abordagens. O gênero é uma maneira de compreender as relações que existem entre homens e mulheres e assim desfazer os preconceitos. Segundo Silva (2017), é possível observar a influência que a linguagem tem na construção cultural da sociedade, pois pode propagar definições de homem/mulher, a fim de que esses significados normatizem regras, valores nas famílias, escola, igreja etc, impossibilitando a luta dos indivíduos ao longo do processo histórico. Além disso, Silva (2017, p.3) afirma que, “gênero, se refere a tudo aquilo que foi estabelecido ao longo da história e que a nossa sociedade compreende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém que é tido como mulher ou como homem”. Nessa mesma linha de pensamento, Souza Junior (2018, p. 3), destaca que

O gênero possui atributos performativos, a prática do dia a dia e o reconhecimento dos papéis que o ser humano desenvolve em sociedade, ou seja, fazemos gênero todos os dias, onde seu papel inclui tudo o que uma pessoa diz ou faz para se revelar a si própria como possuidora de condição de moça/rapaz; homem/mulher, inclui a sexualidade, todavia, não se restringe a ela, pois esta é tida como sensações corpóreas e subjetivas emocionais da pessoa.

Em vista disso, entende-se que a identidade de gênero em conformidade com o gênero sexual é atribuído ao sujeito no momento do seu nascimento, ou seja, os fatores físicos do homem (sexo biológico) e se a pessoa se sente como tal (identidade de gênero), reflete que tal definição é atribuída no seio familiar, onde estes ao desejarem seus pais, buscam se moldar aos mesmos (SOUZA JUNIOR, 2018). Logo após tal ocasião, a escola se apresenta como transmissora destes debates, que se intensificou nos anos 70, onde buscavam sua inserção nos currículos escolares, devido à mudança comportamental dos jovens dos anos 60, que mais tarde, se estrutura devido ao surgimento e fortalecimento de movimentos feministas e LGBTQIA+, que buscavam o respeito aos sujeitos envolvidos e o respeito à diversidade; a busca pela garantia dos direitos sexuais; a proliferação da epidemia do HIV-Aids. (SOUZA JUNIOR, 2018, p.3). Para o autor, este debate fez o MEC incluir nos parâmetros Curriculares

Nacionais, aprovados em 1997, a questão de gênero, como um tema transversal, para ser inserida nos assuntos discutidos na escola, nas diferentes áreas, visando o respeito às diferenças.

Segundo Souza Junior (2018), o Plano Nacional da Educação foi instituído através da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que se consolidou de 2001 a 2010, e retirou o gênero da apresentação geral do documento, mas que o mesmo ainda aparece “timidamente” em alguns tópicos. Além disso, em 2010, para acabar com o preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, foi encaminhado um projeto de lei intitulado Plano Nacional de Educação para decênio de 2011-2020, onde previa a criação de uma rede de proteção contra exclusão de pessoas da comunidade LGBTQIA+, o qual foi aprovado, em 2014, sem a promoção do debate sobre identidade de gênero e sexualidades nas escolas, afirma o autor.

Inclusive, as bancadas religiosas conseguiram aprovar nos PNE locais, em 2015, a não inclusão dos debates sobre diversidade sexual dentro dos espaços escolares, afirma Souza Junior (2018). Neste sentido, o autor mostra que o governo de Michel Temer, ao propor a Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final deixou de fazer menção aos temas sobre diversidade sexual, a atitude do governo se deu ao atendimento do debate inserido pela bancada religiosa, visto que a mesma defende que o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente. A versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, sendo aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, através da resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Como resultado dessas decisões, deve-se analisar as inúmeras possibilidades de violência de gênero e discriminação sexual dentro das escolas, uma vez que, ao não ser incluída como prioridade e relevância para educação, pode manifestar ameaças, agressões físicas, constrangimentos, abusos sexuais e estupro, entre outras violações dessas minorias social no ambiente escola. Isto é, “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2003, p. 29 apud SOUZA JUNIOR, 2018, p.4). O que nos mostra que impedir a menção aos termos de orientação sexual e gênero significa invisibilizar essas questões, sustentando as discriminações no âmbito educacional.

Dessa maneira, cabe ressaltar que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz” (LOURO, 1997, p. 80/81). Visto que, para a autora, a escola, os currículos e as disciplinas podem produzir desigualdades de gênero, raça e sexo, incentivando

o preconceito e a discriminação. A presença da sexualidade nos espaços escolares independente das intenções, da inclusão ou não desse debate, da existência de uma disciplina de “educação sexual”, isto é, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

Consequentemente, movimentos sociais (feministas, lgbtqi+, negros, meio ambiente), passaram a ganhar voz, a partir das imposições sobre seus direitos e igualdades, que por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, marcou a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar, devido à necessidade da inclusão de uma agenda cultural, conforme afirma Junior (2018).

Contudo, a versão final da BNCC, revisada pelo MEC e encaminhada ao CNE, em 2017, não previa a discussão sobre gênero e sexualidade, apesar de alguns trechos informarem que os alunos deveriam respeitar a orientação sexual dos demais, o MEC suprimiu a palavra gênero de alguns trechos do documento. Em nota, o MEC diz que o documento, "preserva e garante como pressupostos o respeito, a abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos". Além disso, o MEC acrescentou que as alterações não comprometem a Base Nacional Comum Curricular (TOKARNIA, 2017).

Esta versão foi aprovada pelo CNE, após audiências públicas, com carácter consultivo, através da Resolução da CNE/CP nº 2, no dia 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (SOUZA JUNIOR, 2018).

Essas alterações (ou retrocessos), no processo educativo brasileiro, reverbera implicações sociais, que afetam não apenas o âmbito educacional, mas uma sociedade que busca por inclusão social. Uma das causas geradas pelo abandono/retirada das discussões de gênero e orientação sexual da BNCC, reflete a vida como um todo, isto é, professores(as) e profissionais da educação, seguem sendo perseguidos, ameaçados e intimidados ao tentarem, junto ao currículo disciplinar, implementar as discussões nas escolas, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, bem como os próprios sujeitos em questão.

Dentro desse debate, entende-se que a escola é também um local de relações sociais e, neste local, há necessidade de ser discutido a educação sexual, a qual deverá discutir as

marcas identitárias de cada sujeito, visto que poderão ser vítima de exclusão por conta de preconceito e discriminação dentro ou fora das escolas.

Portanto, de acordo com Souza Junior (2018), para enfrentar esses fatos é necessário debater em Congressos, Seminários e através do nosso engajamento na luta pela garantia do reconhecimento como sujeitos os integrantes do movimento LGBTQIA+, e, por conseguinte, o fortalecimento de políticas setoriais de gênero e sexualidades destinadas aos mesmos, no âmbito escolar. Ou seja, a garantia da diversidade e o respeito às diferenças dentro do processo educacional brasileiro.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração a ciência geográfica e seu aspecto curricular que insere os sujeitos dentro da sua realidade ao abordar o cotidiano. Com tudo, é preciso compreender o que a BNCC tem possibilitado a Geografia refletir sobre as questões de gênero dentro da sala de aula. O que as competências e habilidades no currículo de Geografia permite aproximar os alunos da educação básica para uma análise crítica/reflexiva das desigualdades, discriminação de gênero e da diversidade.

### **2.3 Qual o objetivo da Geografia na BNCC? O que ela possibilita discutir sobre gênero?**

A especificidade da Geografia como componente curricular é fundamental para a formação cidadã, ou seja, é essencial em todos os segmentos da educação básica. A disciplina de Geografia aproxima o aluno de sua realidade ao abordar questões da região onde o aluno vive.

Segundo Pinheiro e Lopes (2017), no século XIX a ciência geográfica se instala no Brasil, implementando a Geografia nos currículos das escolas, que aconteceu, primeiramente, na escola que existe até hoje no Rio de Janeiro: o Colégio Pedro II. O colégio foi o primeiro a receber a disciplina de Geografia em seu currículo escolar, sendo que, posteriormente, se espalhou pelo resto dos pais.

Ao longo do século XX, passou por algumas mudanças que ocorreram não só pela influência das diferentes abordagens de pensamento, mas também nos conteúdos que integram o currículo escolar. De início as abordagens eram realizadas por concepções de modo geral descritivas, no entanto, nas últimas décadas, com influência, tornou-se uma disciplina que visa a transformação da realidade social, afirma Pinheiro e Lopes (2017). Isto é, a Geografia, através dos saberes, busca formar um cidadão crítico, crítico/reflexivo, que consegue fazer interpretação de fatos que ocorrem ao seu redor.

Quando se fala em Geografia, é indispensável dizer que ela ocupa, no currículo, um lugar singular no princípio da cidadania crítica e participativa, bem como os alunos devem se apropriar dos conceitos geográficos como um caminho essencial para desenvolver competências do pensamento e para sustentar a contextualização espacial dos fenômenos, visto que a dimensão espacial dos fenômenos é cada vez mais considerada pela ciência geográfica, dado a complexidade em que o mundo atual se encontra (CAVALCANTI, 1998 apud PINHEIRO; LOPES, 2017).

Segundo Pinheiro e Lopes (2017), a Geografia na BNCC, aparece trazendo algumas divisões, sendo elas: princípios, competências específicas para o ensino fundamental; unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Na BNCC, a grande contribuição da Geografia aos alunos da educação básica, é possibilitar o desenvolvimento do pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação (BRASIL, 2017, p.360).

De modo geral, os conteúdos de Geografia apresentados no documento trazem algumas mudanças do que deve ser ensinado a cada ano, mudanças que, podem ser consideradas negativas ou problemáticas, do ponto de vista do ensino-aprendizagem. Para Pinheiro e Lopes (2017), um dos problemas é observado a partir da falta de explicitação dos significados atribuídos pela BNCC às categorias de análise e dos conceitos fundamentais da ciência geográfica, ou seja, não define claramente o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico. Ainda no pensamento dos autores, o espaço geográfico é fundamental no processo educacional, visto que ele é colocado como estruturador das dimensões formativas dos alunos. Nesse sentido, o reconhecimento do professor de Geografia é o elemento essencial do processo de ensino aprendizagem, bem como, a elaboração do currículo e a aplicação do conteúdo em sala de aula.

De acordo com Guimarães (2018), é fundamental entender que os documentos curriculares de referência, foram e ainda são denominados de guias, propostas, parâmetros e, recentemente, de base comum. A esse respeito, é importante compreender que apesar da existência de um documento de referência à educação dos alunos, não pode eliminar a possibilidade do professor refletir sobre a realidade, levantar temáticas de estudo e estabelecer diretrizes para o processo pedagógico. Apesar dessa postura se apresentar como algo fundamental no trabalho docente, principalmente no caso da Geografia, essa postura vai depender da forma como o sistema de ensino, a escola e os professores encaram os documentos curriculares de referências. Nesse sentido, “a expressão guia pressupõe um processo de dirigir, conduzir; o termo proposta contém a ideia de plano que se apresenta, para

o debate; enquanto parâmetro pode ser entendido como aquilo que se baliza” (SPOSITO, 1999, p. 26, apud GUIMARÃES, 2018, p.3-4).

De acordo com a autora, outra questão inerente à BNCC, é que a proposta se configura como um currículo prescrito que será implementado pelos professores na ação pedagógica. Ou seja, “para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p.30) Com isso, cabe refletir o risco da autonomia dos professores e a liberdade de construção de conteúdos disciplinares para formação de alunos críticos reflexivos, visto que os professores precisam implementar na sala de aula uma base que segue os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação, afirma Guimarães (2018). Como base nesse argumento, Guimarães (2018) mostra os dados do Censo Escolar da Educação Básica, o qual foi divulgado em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os dados informam que o Brasil possui 184,1 mil escolas, 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, 48,6 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e 7,9 milhões no ensino médio. O que revela os interesses comerciais que circundam as escolas, os programas de formação para professores, tecnologias educativas, materiais didáticos, etc.

Ainda que o intuito da BNCC seja garantir os direitos de aprendizagem desses alunos, existe um grande questionamento, por parte dos professores, sobre a pouca eficiência na implementação de políticas públicas centralizadoras que buscam, de fato, uma melhoria da qualidade da educação básica no país. Visto que, os conteúdos mínimos já estão definidos no documento, de forma esmiuçada e tecnicista, afirma Guimarães (2018). Ou seja, a seleção dos documentos que devem ser trabalhados na escola está exposta de modo literal no documento, mostrando que se constitui um currículo prescrito. Guimarães (2018) com base nos questionamentos de Freitas (2018), expressa que, na prática, a BNCC definiu as competências, as habilidades, e os objetivos do conhecimento em um sequenciamento rígido, indicando o ano em que se deve ser trabalhados, isto é, um currículo mínimo que vai modelar as avaliações e os materiais didáticos, bem como os livros didáticos.

Nessa linha de pensamento, cabe questionar o que restaria para os professores de Geografia implementar relacionados aos conteúdos pedagógicos que abrangem a realidade do aluno. Afinal, como fica a autonomia do professor em relação à tarefa de ensinar. Uma vez que, é de extrema necessidade, pensar no atual cenário educacional, o qual necessita de inclusão e políticas públicas que visam uma educação que envolva os sujeitos em um ensino-aprendizagem de qualidade, formandos-os para uma vida em sociedade.

Diante disso, cabe analisar a BNCC na área da Geografia Escolar e entender quais aprendizagens o documento propõe para educação básica. De acordo com Guimarães (2018, p.8), “a base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve e econômica”. O que configura o pouco tempo para pensar com certa profundidade sobre os conceitos da Geografia e sua historicidade, tal como, a superficialidade teórica no documento, afirma Guimarães (2018). O tecnicismo aqui mencionado, é colocado como fundamento da proposta de Geografia apresentada no documento, o mesmo que no seu texto inicial, possui apenas 8 páginas, destinadas a mostrar os fundamentos, os objetivos, os conceitos e as unidades temáticas que sustentam a estrutura curricular de Geografia. Isto é, o tópico sobre as habilidades específicas evidencia, de modo detalhado, tudo o que se quer atingir em termos de aprendizagem da Geografia, como afirma Guimarães (2018). Com isso, fica evidente que,

O paradigma behaviorista se diferencia radicalmente de outras pedagogias como a cognitiva, a humanista, a construtivista, a histórico-cultural as quais têm alguns traços em comum como o papel da aprendizagem significativa no desenvolvimento dos processos mentais, as implicações cognitivas e emocionais no ensino, o papel do ambiente social da aprendizagem e de situações estimuladoras do desenvolvimento mental, as interações em sala de aula etc. Essas características estão ausentes do paradigma tecnicista, já que considera a mente humana como uma “caixa preta” cujo interior não podemos conhecer e, por isso mesmo, trata-se de buscar no ensino formas externas de mudanças no comportamento humano dos alunos ignorando os processos psíquicos ou mentais, o contexto sociocultural, a relação pedagógica. Com isso, o papel educativo da escola e dos professores fica praticamente anulado porque os objetivos vêm previamente, ou seja, agentes avaliadores do sistema escolar definem os objetivos da matéria, o tipo de cidadão, o projeto educativo (LIBÂNEO, 2018, p. 66-67)

Diante disso, o autor observa que a preparação dos professores para atuarem em sala de aula em diferentes matérias é ignorada, uma vez que o objetivo, os conteúdos e os processos didáticos já estão pré-determinados pelo sistema de ensino, igualmente para todas as escolas e alunos, ignorando para quem o currículo está sendo prescrito, quem são os alunos e quais são as suas individualidades e vivências. De acordo com o autor, a educação aqui defendida (escolar, geográfica e cidadã) provê e organiza meios pelos quais os alunos possam se apropriar da experiência sociocultural em prol do seu desenvolvimento como sujeito cidadão pertencente, principalmente, dos espaços escolares.

A proposta central da Geografia no documento é delimitar os conteúdos de modo meticuloso, omitindo a discussão dos fundamentos, da base teórico-conceitual, das discussões didático pedagógico, principais para a compreensão do que é uma aprendizagem de Geografia

de qualidade. Logo, percebe-se que, “o documento possui um viés que dá mais importância à descrição pormenorizada dos conteúdos do que a outros aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das relações pedagógicas e o delineamento conceitual que envolve o ensino e a aprendizagem de Geografia (GUIMARÃES, 2018, p. 10-11).

Para quem os conteúdos de Geografia estão sendo prescritos? Quem são esses sujeitos dentro da sala de aula? Uma vez que, o texto introdutório de Geografia no documento não faz nenhuma menção, sobre os jovens e suas características, seus desejos e suas demandas. Visto que, os sujeitos, estão presente de forma subjetiva denominada por “aluno”.

Portanto, é necessário compreender quais possibilidades e contribuições a Geografia possui para discutir dentro de sala de aula as perspectivas de gênero e sexualidades, a partir da unidade temática “conexões e escalas” presente na BNCC. Com isso, o conhecimento e interpretações socioespaciais sobre diversidade de gênero e a complexidade das dimensões culturais, desperta aprendizagens para que o aluno possa entender e respeitar as vivências LGBTQIA+, e conseqüentemente, construir um espaço seguro, uma sociedade que respeite as diferenças.

A contribuição da Geografia para os estudos de gênero permite que os alunos possam compreender que o espaço social é diverso e multicultural. Para Silva (2003), a utilização do conceito de gênero na Geografia deve considerar que este é variável, uma vez que é construído pelas experiências e vivências cotidianas. O que, para a autora, concede a construção da abordagem geográfica do gênero, pois as identidades e papéis sociais são exercidos através do espaço. Nesse sentido, cabe oportunizar uma reflexão sobre as possíveis conexões da Geografia e as questões de gênero e o que tange essa aproximação na Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia.

As discussões de gênero, sexualidade e racialidades no campo geográfico dependem do vínculo entre essas categorias mencionadas com os conteúdos e habilidades encontrados na BNCC. Assim, será utilizada uma análise realizada por Santos e Silva (2021), que buscou compreender a unidade temática, “conexões e escalas” dentro da perspectiva de gênero, sexualidade e racialidades, visto que a BNCC constrói uma relação entre o local e o global, com o intuito de permitir que os estudantes interpretem fenômenos de forma multiescalar, desde o que tange relações familiares até relações mais complexas. (BNCC, 2017, p. 362).

Nesse sentido, com a finalidade de proporcionar a compreensão das bases de formação das sociedades e suas desigualdades, entende-se que a conexão é um atributo essencial na elaboração dos conhecimentos geográficos, tornando inevitável o enfoque na perspectiva de

gênero, sexualidade e racialidade dentro dessas discussões. O próprio documento enfatiza que, “a conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade.” (BRASIL, 2017, p. 362).

Quer dizer, a relação de gênero se relaciona com a experiência social, ou seja, a categoria em questão não permite ignorar a análise de formação da população e suas características, pois movimenta os papéis estabelecidos para mulheres e homens (cisgêneros), transexuais e travesti em relação com suas vivências e experiências, no campo ou na cidade, afirma Santos e Silva (2021).

É preciso que essa temática, tendo o enfoque nas análises de gênero, inclua, dentro de suas perspectivas, propostas para uma educação geográfica que possa refletir os estereótipos que negligenciam os papéis de mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Dessa forma, no quadro 1 apresentado a seguir, aparecem propostas presentes na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, com os conceitos que permitem a aproximação das discussões de gênero dentro da produção do espaço geográfico.

**QUADRO 1: Componentes curriculares dispostos pela Base Nacional Comum Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental conforme a unidade temática, os objetivos de conhecimento e habilidades**

<b>ANO</b>	<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
7º	Conexões e escalas	Formação Territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.  (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
8º	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros,

		ordem econômica mundial	no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

Fonte: Adaptado de SANTOS; SILVA (2021).

As articulações entre território e territorialidade, em um sentido amplo de valorização da diversidade e da pluralidade dos sujeitos, adentra em um conflito de grupos dominantes que impõem suas experiências de mundo, colocadas como únicas e verdadeiras sobre os grupos minorizados (CARNEIRO; ITABORAHY; GABRIEL, 2013).

Ao mencionar o aspecto de gênero e os grupos minorias dentro da sociedade, Santos e Silva (2021, p. 74-75), enfatizam que,

A elaboração de interpretações socioespaciais sobre a realidade brasileira e mundial, não pode vir desvinculada da experiência do que é ser um corpo racializado, feminino e LGBTQIA+, isso explica porque os espaços podem se constituir como espaços do medo, do constrangimento, da violência para esses grupos, enquanto para outros se tornam espaços seguros, onde estão constantemente protegidos, sem a instalação da vigilância como mecanismo de opressão diária.

Desse modo, fica evidente que o território engloba a complexidade das dimensões políticas e culturais, ecoando em toda sua esfera a dominação e apropriação, poder e identidade, mediador de relações sociais e de poder. Além disso, a territorialidade surge da intenção do conjunto de relações sociais, que no processo de formação social e espacial, e de tensionamentos, é compreendida como produto do desenvolvimento de certos agrupamentos humanos, pautado em conjuntos culturais dinâmicos inscritos nos diferentes modos de vida.

Isso explica porque os espaços podem se constituir como espaços do medo e da violência para essas minorias sociais, ao mesmo tempo que para outros grupos, o espaço se torna seguro e acolhedor. Assim, cabe entender que devido às transformações sociais que surgem com a modernidade, conseqüentemente, surgem novos valores, novas culturas e uma nova dimensão a respeito do papel exercido por aqueles subjugados, inferiores e/ou marginalizados na sociedade. Em suma, Ferraz e Nascimento (2019, p. 96), explicam que,

a realocação dos negros, da família, da mulher, do LGBT e de outros grupos e comunidades tradicionais na sociedade são reivindicados por movimentos que revelam modos de perceber e vivenciar o espaço distintos da

racionalidade hegemônica, os quais buscam afirmar a diversidade por meio de relações políticas e questionamentos das práticas dominantes.

Portanto, o entendimento das relações dentro do território, nos permite compreender as ações dos sujeitos, seja de forma individual e/ou coletivas, que de certa forma, promovem, a mediação de conflitos sociais, seja organizando e/ou estruturando novas formas de fazer e pensar que tencionam os territórios, buscando uma realidade social menos excludente dentro dos aspectos de gênero, racialidades e sexualidades.

### **3- A DIVERSIDADE SEXO-GÊNERO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA**

A diversidade Sexo-Gênero é extremamente importante dentro da ciência geográfica, uma vez que, a educação geográfica forma alunos(as) para uma vida em sociedade, a partir das vivências do cotidiano. A grande discussão de gênero e sexualidade se insere a partir de debates e reflexões amplamente colocadas no mundo contemporâneo, debates que perpassam através dos conceitos socioculturais e biológicos, ou seja, sexo-gênero é fundamental para compreender melhor a distinção entre natureza e cultura, o qual, entende-se que ambos são importantes, e apesar de relacionarem entre si, não são determinantes para a constituição de identidades lidas como masculino e feminino. Além disso, é primordial pensar como as concepções de sexo-gênero estão inserindo o movimento LGBTQIA+ no espaço escolar. Portanto, é preciso analisar os desafios que implicam a diversidade sexual no âmbito educacional, e como a partir da ampliação da educação para a cidadania e a educação geográfica, que busca formar alunos cidadãos, capazes de contribuir para a formação de uma sociedade democrática e multicultural.

#### **3.1 O que é a diversidade sexo-gênero?**

*(...) Não é sobre perversão e sim sobre educação sexual. Não é sobre vulgaridade, e sim vulnerabilidade. Para que seu filho entenda que o titio passar a mão nele não é normal. Ninguém vai fazer seu filho virar homossexual. Só vai ensinar que ele xingar alguém que é, não é legal. Só vai ensinar que ele não pode agredir o coleguinha e que se alguém for diferente, tem que respeitar igual.  
Brasil de Quem? - Parte 6 (MC SID, 2022).*

Iniciar a reflexão sobre diversidade sexual e de gênero no mundo contemporâneo, implica alguns desafios que no primeiro momento dessa discussão deve-se considerar uma das problemáticas que já foi mencionada neste trabalho - os papéis de gênero e sexualidades no âmbito educacional - mostrando a necessidade do reconhecimento que ser homem ou mulher não é apenas um feito biológico, mas, que reverbera de uma ordem cultural, econômica, política e social, visto que esses fatores contribuem para a forma como pensamos e nos comportamos enquanto homens e mulheres.

O trecho da música do MC Sid se fez necessário para abrir essa discussão, enfatizando a busca pela inclusão, pela escola e pela educação democrática, que ecoa não apenas nas Diretrizes e Currículos Educacionais, mas também está presente na arte, em forma de protesto, talvez, como um pedido de socorro para que possamos pensar de forma crítica a vulnerabilidade que essas minorias sociais estão sofrendo dentro dos espaços geográficos. Diante disso, cabe analisar e entender o que é essa diversidade de sexo-gênero no âmbito educacional que tem sido cantada, refletida, violentada e omitida. Quem são esses sujeitos?

A discussão de sexualidade e o seu conceito parte de um princípio amplo do sujeito e compreende desde o biológico até as relações culturais que este está inserido. Na concepção da autora Fagundes (2015), a sexualidade é um elemento característico da pessoa, uma dimensão e expressão da personalidade, que por ser um atributo singular manifesta-se independente de qualquer ensinamento. Além disso, segundo Junior (2018) a primeira abordagem da sexualidade acontece entre os cinco e seis anos, dentro de suas casas, quando passam interiorizar as diferenças e descobrem o lado que sua sexualidade é orientada, ou seja, homossexual, heterossexual ou bissexual.

Dentro do aspecto cultural, a sexualidade é vista como uma função reprodutiva e genital. A “sexualidade e reprodução são processos que se expressam graças a órgãos específicos do ser humano e, por isso, têm uma estreita relação, mas não significam a mesma coisa” explica Fagundes (2015, p.101). Para compreender melhor essa concepção a autora enfatiza que, a reprodução é um processo que gera vida e, ocorre quando o masculino e feminino se encontram e se fundem. No entanto, a sexualidade não é vista apenas como um corpo reprodutor ou para apresentar desejos sexuais, a sexualidade pressupõe sentimentos, afetos e emoções, consequentes da história pessoal de cada sujeito. Inclusive, está em um contexto subjetivo de questões emocionais e cognitivas; familiar de valores morais e religiosos; e, econômico de diferenças culturais e momentos históricos (SOUZA JUNIOR, 2018).

A conceituação de sexualidade traz a ideia de diferenças e desigualdades, assim como as formas de expressão que se relacionam ao conceito de gênero, que para Fagundes (2015, p. 102), “as relações desiguais de classe, de raça, de geração e de gênero reproduzidas e mantidas nas sociedades se imbricam na constituição do sujeito sexuado e, assim sendo, características do comportamento sexual de mulheres e de homens, de crianças, de jovens, de adultos e de idosos, bem como de pessoas de diferentes classes sociais, variam; são diferentes no tempo e no espaço”. Isto é, a sexualidade se expressa de modo singular nas diversas partes da sociedade.

Segundo Souza Junior (2018), diferentemente da sexualidade, o sexo está ligado a práticas sexuais, ou seja, questões genitais, sendo colocado como feminino, masculino ou intersexual. A expressão biológica colocada pelo autor refere-se a um conjunto de características anatômicas ou funcionais, isto é, uma interpretação política e cultural do corpo, não existe a distinção sexo/gênero em linhas convencionais; o gênero é embutido no sexo, e o sexo mostra ter sido gênero desde o início (BUTLER, 2017, p. 197 apud SOUZA JUNIOR, 2018, p. 7).

Nessa mesma linha de pensamento, Fagundes (2015, p. 102) enfatiza que,

(...) a sexualidade se fundamenta em elementos primordiais do ser: o potencial biológico, as relações sociais de gênero e a capacidade psicoemocional. Nesse sentido, admitimos que a sexualidade tem três grandes componentes: o biológico, o psicológico e o sociocultural. O componente biológico é traduzido pelo corpo sexuado, corpo matriz no qual se imprimem marcas indeléveis como os órgãos associados à reprodução e os caracteres sexuais secundários. O componente psicológico compreende os aspectos ligados à emoção, aos sentimentos e aos conflitos associados à sexualidade. E o componente sociocultural abarca o conjunto de impressões ou representações sobre a sexualidade introjetadas pela pessoa em interação com os outros, ao longo de sua vida.

Diante disso, no que tange às questões de gênero, pode-se considerar que ela é vista para além do biológico, tal qual abrange os componentes psicológicos e socioculturais. Além disso, é importante enfatizar que o termo gênero, no âmbito da teoria feminista, foi introduzido por Kate Miller, em 1968, e, para a historiadora feminista Joan Scott (1991), a definição essencial do termo se fundamenta entre duas preposições: ser constitutivo de relações sociais e ser, também, uma forma de significar relações de poder (FAGUNDES, 2015, p. 102).

Com base nas ideias de Scott (1991), e de Bourdieu (1989), citado por Fagundes, entende-se que o gênero é uma construção sociocultural e política que se insere mediante representações e estereótipos, sobre o que é ser feminino e o que é ser masculino, “bem como de modos de ser ou *habitus* femininos e masculinos, disposição para ser dominado(a) e para dominar, somatizados através do processo educacional” (2015, p.103). A cultura aqui mencionada, impõe regras ao corpo, onde, o sujeito tenderá, a se submeter, aceitar e aderir às relações impostas sobre seu corpo, se configurando construção social e cultural, afirma Souza Junior (2018). Por isso, a autora Fagundes justifica que, mesmo que não possamos admitir que exista uma forma única de ser homem e mulher, fica evidente que esses sujeitos, mulheres e homens, constroem suas identidades acreditando serem oportunos ao seu gênero, devido

todos os mecanismos que lhe são impostos e apreendidos no seu meio social. Ademais, a sexualidade e o gênero, são partes essenciais da condição humana, uma vez que se relaciona com tudo que sentimos, pensamos e agimos, sendo partes fundamentais da identidade e das características individuais.

Dessa forma, dentro das concepções de sexualidades e gênero, é preciso pensar e entender como essas construções sociais, no âmbito escolar, estão sendo atribuídas ao movimento LGBTQIA+. Como cantou o Mc Sid, *“ninguém vai fazer seu filho virar homossexual”*, é sobre entender quem são esses sujeitos, e como as marcas da heteronormatividade (norma que regula e legitima a heterossexualidade), estão definindo direitos e deveres sobre esses indivíduos.

As noções da sexualidade humana, sem nenhum questionamento, conceberam a crença de que homem e mulher não poderiam expressar e praticar sua sexualidade, a não ser pelo padrão heterossexista (Torres, 2010). Diante dessa crença, colocada pela sociedade como única e tomada como verdadeiras dentro processo histórico, alcançaram efeitos de exclusão dos indivíduos pertencentes ao movimento LGBTQIA+.

Para compreender melhor é fundamental reconhecermos a diversidade sexual como aquela que abrange todas as expressões de sexualidade e diversas práticas sexuais, para ser possível identificar os argumentos presentes na nossa cultura sobre a compreensão das sexualidades no combate a discriminação.

O uso da sigla LGBTQIA+, se convencionou recentemente, a disposição atual, com a letra “L” no início, tenta reverter a invisibilidade das mulheres em relação aos homens. Bem como, a letra “T”, que possa mudar daqui um tempo, para a posição inicial, pois os/as transsexuais e os/as travestis são mais depreciados nas políticas de inclusão, afirma Torres (2010). No entanto, a sigla se originou como “GLS” e seu significado eram pessoas gays, lésbicas e simpatizantes. Com o tempo, a sigla evoluiu, incluindo pessoas de diversas orientações sexuais e identidade de gênero. No entanto, segundo Torres (2010) enfatiza que, apesar da mudança, a sigla não consegue englobar toda a variedade que as letras revelam, ou seja, é preciso estar ciente que a sigla pode se tornar insuficiente para expressar as sexualidades, visto que ela pode ser ampliada e incluir sexualidades que ainda não foram colocadas em pauta.

Para Souza Junior (2018) e para o Fundo Brasil (2023), o significado da sigla LGBTQIA+, é nomeada da seguinte forma: L = Lésbicas, são mulheres que sentem atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outras mulheres; G = Gay, São homens que sentem atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outros homens; B = Bissexuais,

são homens e mulheres que sentem atração afetiva/sexual por ambos os sexos; T = Travesti, é uma pessoa que não se identifica com o gênero biológico e se comporta como pessoas de outro sexo (vestimenta, forma de agir, etc.); o “T” também se refere aos Transgêneros, quando a pessoa se identifica como sendo do gênero oposto ao sexo refletido no corpo, como exemplo, mulher transexual possui gênero feminino, embora nascido com corpo masculino; Q = Queer, pessoas com o gênero Queer se identificam como o sujeito da sexualidade desviante, onde problematizam as noções clássicas do sujeito e suas identidades usuais. É considerado um termo guarda-chuva, onde todos os sujeitos que não se encontram confortáveis dentro do eixo masculino e feminino, ou seja, a teoria Queer defende que a orientação sexual e a identidade de gênero não são resultados da funcionalidade biológica, mas de uma construção social; I = Intersexo, a pessoa intersexo está entre o feminino e masculino, as suas compreensões biológicas, não se enquadram na norma binária, ou seja, masculino ou feminino; A = Assexual, São pessoas que não sentem atração sexual por outras pessoas, independente do gênero; O símbolo “+”, no final da sigla aparece para englobar outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo.

Ao conhecer toda essa diversidade que o movimento LGBTQIA+ abrange, inclusive, depois de alguns avanços, principalmente, sobre inclusão de tantos outros corpos que não fazem parte do padrão imposto pela sociedade ao longo da história, é possível perceber uma certa centralidade. O que nos leva, hoje, a ter um olhar mais abrangente, devido à ampliação dos discursos que foram colocados em pauta pelos movimentos feministas e LGBTQIA+. Assim, é possível dizer que, na contemporaneidade, as questões de gênero e sexualidades parecem mais frequentes e mais visíveis (LOURO, 2009), apesar dos diversos embates ainda presentes na nossa sociedade.

Segundo a autora Louro (2009), no final dos anos de 1960, o movimento feminista passou a ganhar uma visibilidade como nunca tiveram antes, para ganhar visibilidade as mulheres ocuparam os espaços públicos, reivindicaram por direitos, salários iguais e tantos outros feitos, com o intuito de mostrar que tinham sido esquecidas. Assim, as chamadas minorias sexuais também faziam movimentos para exigir seus direitos. É importante destacar que o termo “minorias” não se relaciona com quantidade ou um número menor de indivíduos, mas com a atribuição de valor social, isto é, o termo refere-se aos grupos sociais denominados como “minorias” a partir da ótica dominante, afinal “esses grupos reivindicavam era, antes de tudo, o direito de falarem por si mesmos e não continuarem sendo falados, descritos, disciplinados e controlados pelos grupos dominantes” (p.31).

Esse feito no campo das sexualidades, se fez importante porque as vozes dos homens brancos heterossexuais, deixaram de ser únicas. Pois, as mulheres, gays e lésbicas passam a falar sobre suas experiências afetivas, sexuais e de trabalho. Atualmente, esse empenho realizado por essas pessoas, de afirmação e de orgulho do gênero e da sexualidade, se mostrou eficaz, sendo um processo que se amplia cada dia mais. Para Louro (2009), essas vozes que se ampliaram e se diversificaram na nossa sociedade, indicam múltiplas formas de ver e viver a vida, e, por mais desafiador, que isso possa parecer para alguns grupos da sociedade, é com essa complexidade e diversidade cultural que a educação (professores(as) e profissionais da educação), atualmente, precisa lidar para ampliar a educação cidadã.

Diante disso, vale analisar, que o grande desafio talvez seja admitir que as posições sociais são condições onde nenhuma é natural ou estável, uma vez que, todas as representações de gênero e sexualidade se fazem por meio de sinais e códigos culturais. Segundo Louro (2009), as pessoas consideradas dos grupos dominantes (cis-heteronormativos), também usam de códigos e sinais para representar quem são, apresentar-se e representar-se como homens e mulheres diante da sociedade. Logo, é essencial compreender que as possibilidades se ampliam, como explica Louro (2009, p.35),

(...) assumir que nenhuma forma de sexualidade é natural ou espontânea, mas que, em vez disso, todas as formas de viver a sexualidade são produzidas, ensinadas e “fabricadas” ao longo da vida, através de muitas pedagogias escolares, familiares, culturais; através de muitas instâncias e práticas.

Em suma, entende-se que os indivíduos aprendem a viver na sociedade, aprendem a viver como homem ou como mulher na cultura, pelos discursos religiosos, da educação, da ciência e das leis, ou seja, as diversas formas de experimentar afetos, prazeres, desejos, de amar ou ser amada, são ensinadas na cultura, e apesar de uma cultura se diferente para outra, as certezas sobre um corpo, sexo e gênero dominante se padeceram, dentro um olhar crítico, sobre a ampliação da diversidade. O que, pode ser belo e instigante, mas ao mesmo tempo, pode ser inseguro e violento, principalmente no âmbito educacional, como já visto anteriormente. Portanto, a diversidade sexual e os movimentos sociais, juntamente com a educação sexual na escola, necessita de uma atuação competente, efetiva e duradoura, para se possível estabelecer a construção dos sujeitos de forma inclusiva e cidadã para que todos possam se sentir parte, se sentir vivos.

### **3.2 O que é a educação geográfica e o que é a educação para a cidadania**

Inicialmente, é necessário entender o que é a educação geográfica e como ela se faz importante para compreender a busca pelos direitos sociais que estabelece a formação cidadã na educação básica. A disciplina de Geografia tem como principal perspectiva a construção de uma análise da realidade, ou seja, produzindo conhecimento que possa ser significativo para vida dentro e fora dos muros escolares. Para Callai (2018), a educação geográfica abre espaço para os alunos poderem construir bases de conteúdos para a interpretação do mundo. Segundo a autora, essas bases se organizam a partir dos pensamentos dos alunos, aliado ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto é, através das ferramentas teóricas de Geografia, os estudantes entenderiam sobre o mundo e as pessoas se entenderiam como sujeitos, conseguindo reconhecer a espacialidade e os fenômenos sociais.

A reflexão apresentada até aqui nos leva a necessidade de compreender o que é a educação geográfica no contexto escolar. O ponto central da educação geográfica é ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece nos lugares em que os estudantes vivem é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras e os embates que acontecem mundo afora, mesmo que sejam distantes da realidade do aluno (CALLAI, 2012). Desse modo, cabe à educação geográfica trabalhar as práticas cotidianas de modo que possa ser entendido que as espacialidades são complexas, fragmentadas, desiguais e multiculturais, no mundo contemporâneo. Para Callai (2012), é fundamental o professor(a) de Geografia elaborar conteúdos geográficos que possam mostrar a realidade do aluno de modo que ele se entenda como sujeito dentro dessa realidade diversa, intercultural, cheia de contradições e desafios. O que nos cabe, então, é saber que a educação geográfica é útil à prática social cotidiana, pois, é essencial que o aluno consiga entender que também é responsável pela construção do mundo em que vive e que deve se dedicar em compreender o que acontece dentro dos processos de construção do espaço.

A educação geográfica na educação básica é fundamental para compreender as relações espaciais dos fenômenos sociais e naturais em que os alunos estão inseridos. Diante das inúmeras inquietações sobre o ensino de Geografia na educação básica do país é que se questiona o ensino-aprendizagem na sua grande maioria das escolas públicas. A vivência dos educandos deve ser tomada como uma grande preocupação e, de certa forma, como uma oportunidade para estabelecer uma relação entre a práxis pedagógica e a educação para a cidadania. O exercício da docência na educação básica, com a educação geográfica, relacionado com a educação para a cidadania, deve ser pautado em diálogos, práticas, análises

de materiais didáticos, currículo, metodologias de ensino e recursos didáticos, que se vincula aos diferentes aspectos sobre o ensino de Geografia, sobre as relações professor-aluno e aluno-escola. Diante dessas colocações, Cavalcanti (2002, p.12) afirma que “a Geografia tem a finalidade da formação de modos de pensar geográficos por parte dos alunos”, ou seja, é um trabalho da Geografia na educação básica levar os educandos, os cidadãos, a um entendimento da espacialidade do meio em que está inserido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas para o Ensino Médio (1996), afirmam que no Ensino Fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, estado e sociedade. “No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1996, p. 30)”. Desse modo, é extremamente importante refletir sobre as práticas pedagógicas no cotidiano educacional e, apesar de a Geografia ser uma disciplina escolar que se determina a partir da espacialidade dos fenômenos sociais e naturais, é frequentemente marcada por uma negligência a respeito das perspectivas de compreensão dessas espacialidades.

Ao fazerem uma reflexão sobre educação e ensino, demonstrando que possuem noções distintas, Rego e Costella (2019) ressaltam que o termo educação é mais abrangente do que o ensino. O ensino, pode ser entendido como uma forma sistemática de transmissão de conhecimento, ou seja, o ensino é instrumental, enquanto a educação é formadora para a vida. Com o processo de socialização, a educação associa-se a diversas ações de ensino e aprendizagem, pois o seu objetivo é a adequação dos indivíduos à sociedade. Desse modo, é fundamental enfatizar que, segundo Rego e Costella (2019, p. 3):

a educação realiza a adequação do indivíduo não a uma inexistente sociedade homogênea, mas aos valores e às expectativas de vida presente para os grupamentos por meio dos quais se realizava de modos diferenciados a sua inserção social, envolvendo condicionantes interconectados colocados por classe social, gênero, raça, faixa etária, nacionalidade, credo e demais circunstâncias que contextualizam a existência.

Na compreensão dos autores, o ensino não se restringe ao ensino formal da escola, e a educação não se restringe à introdução do indivíduo à humanidade constituída pela família. Nesse sentido, Rego e Costella (2019) cita Freire (2015) para mostrar que é fundamental perguntar se as educações tendem mais à emancipação da experiência humana ou mais à

alienação, o que nos leva a pensar sobre o que é emancipação e o que é a alienação, pois o mundo que vivemos está em constante movimento, ou seja, movendo as condições históricas e geográficas para poder significar o que é alienação e emancipação.

O estudo geográfico busca trazer o mundo e suas partes, que, em variadas escalas, se diferenciam e compõem uma totalidade, e cada totalidade é composta por seus diversos conflitos, possibilidades, opressões e exercícios para o contrário. Como desenvolver, no ensino de Geografia, uma educação abrangente sobre esses aspectos? Segundo Rego e Costella (2019), é preciso pensar uma Geografia educativa que vença os paradigmas de que o conteúdo seria portador da autoevidência de sua importância e, assim, portador de um sentido em si. Ou seja, pensar uma Geografia que possa ultrapassar a alienação que camufla a existência do sujeito histórico ao apresentar em sala de aula conteúdos como se estes não estivessem vinculados à historicidade do qual foram constituídos. Na compreensão dos autores é necessário ultrapassar o ensino que se fundamenta em transmitir conhecimentos em troca e em busca de um ensino que se fundamente na construção de conhecimento. Nesse sentido, a escola recebe um papel fundamental da pesquisa escolar, em vez dos alunos copiarem conteúdos a respeito da temática que está sendo trabalhada em sala de aula, busca por respostas para perguntas formuladas pelos próprios alunos. Para Rego e Costella (2019), o papel da Geografia educativa é decisivo para investigar as relações sociais que aparecem no meio em que o aluno está inserido. Dessa forma, entende-se que

o saber científico passa a ser apropriado por essa práxis educativa, pois os alunos ensaiam-se cientistas ao formularem perguntas para as quais não existem respostas prévias, ao se questionarem e serem questionados sobre os meios para encontrar respostas, ao constatarem argumentações primárias com o crivo de argumentações científicas a serem conhecidas. Mais do que instruir sobre conteúdos específicos, a educação geográfica poderá se constituir como um ensaio de ação comunicativa (...) (REGO; COSTELLA, 2019, p. 8).

Logo, é essencial entender que a cidadania se exerce no território, no cotidiano, pois “a própria existência vivida mostra a cada qual que o espaço em que vivemos é, na realidade, um espaço sem cidadãos” (SANTOS, 2007, p. 65). Entretanto, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), o desafio posto ao ensino de Geografia no mundo contemporâneo é formar alunos capazes de compreender o mundo que vive, de forma que sua participação seja essencial para a compreensão e para a construção da cidadania. Sendo assim, o ensino da Geografia na educação básica é posto como um dos elementos essenciais que contribui para a formação cidadã dos alunos. Assim, Silva e Silva (2014)

ênfatizam que o território é um componente fundamental na construção da cidadania e precisa ser mais desenvolvido na educação básica.

Desse modo, para Rego e Costella (2019), o trabalho educativo consiste em problematizar o que não é percebido como um problema pelos educadores e desproblematizar o que é visto só como problema, isto é, problematizar o ato de ver somente como problema. Assim, é possível evidenciar que, educar o olhar para a busca de visões alternativas pode se converter num exercício que supere o condicionamento de entender o ensino apenas como transmissão e recepção do que já está dado, formalizando que “ao problematizar o que não é visto como problema e desproblematizar o que é visto somente como problema, além de ressignificar vivências, ressignificamos lugares” (REGO; COSTELLA, 2019, p. 9).

Portanto, se faz necessário a discussão da cidadania pelo ângulo geográfico que busca compreender a vivência desses cidadãos de forma individual e coletiva, desenvolvendo através da educação geográfica um pensamento crítico sobre o processo de construção da sociedade e do cidadão. Em vista disso, Santos (2007) pontua que o cidadão mutilado faz parte da estrutura desigual da sociedade. O cidadão mutilado, como coloca o autor, de certo modo, descreve a discriminação histórica que mulheres, negros e a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais) sofrem dentro da nossa sociedade, como a desigualdade de gênero e a homofobia. Assim, destaca-se que

A cidadania, sem dúvida, se aprende. E assim ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é u.ma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 2007, p. 20).

Dessa maneira, surge a necessidade da educação geográfica e a educação para cidadania entenderem que os estudantes são sujeitos ativos e que estes não podem ter seus direitos violados. Segundo Moreno e Mastrolorenzo (2021), se a Geografia Escolar se limita ao ensino de relevos, climas, biomas, etc., este ensino não se habilita a nenhum diálogo com a diversidade e, assim, não haverá espaço para que os alunos possam colocar afetividade de suas vivências em relação aos conteúdos escolares. Desse modo, as autoras pontuam que a ciência geográfica, como um produto social, não pode ser objetiva e neutra, pois está imersa nas relações sociais de poder.

Nesse sentido, analisar as configurações de educação para cidadania e sexo-gênero na escola através da educação geográfica pode ser um dos modos para combater a desigualdade de gênero e a homofobia nesses espaços. Logo, construindo uma educação menos excludente e mais democrática.

### **3.3 Como à educação geográfica para cidadania se relaciona com à diversidade de sexo-gênero**

Uma educação voltada para a cidadania está ligada à complexidade e aos inúmeros desafios que os sujeitos enfrentam para compreender diariamente as percepções, crenças, visão de mundo e valores. Diante disso, a UNESCO (2015) aponta uma problemática fundamental para que possamos refletir a respeito desses inúmeros desafios que são como promover a universalidade, como promover identidades, como promover participação e deveres comuns e coletivos e, simultaneamente, respeitar os direitos individuais. A escola democrática e participativa dos sujeitos, na prática, é pouco efetiva quando se trata da inclusão das relações de gênero e dos direitos de cidadania da população LGBT. Torres (2010, p. 37) destaca que “a escola democrática deveria se tornar um espaço político de divergências e de consensos provisórios, de formação para cidadania, além de capacitar tecnicamente os sujeitos para uma vida.” Nesse cenário, Torres (2010) enfatiza que os direitos de cidadania da população LGBT são fundamentais para transformar a escola em um espaço de formação para a cidadania.

Um espaço excludente se revela a partir das minorias sociais - pobres, negros, mulheres, população LGBT e entre outros - sujeitos que são excluídos e marginalizados na comunidade escolar, impedindo que os mesmos desfrutem de seus direitos de cidadania devido às práticas de humilhação, exclusão e violência. Para Torres (2010), essa constatação denuncia a concepção de cidadania como privilégio de alguns em detrimento de outros e a existência do preconceito na comunidade democrática, invisibilizada nas hierarquizações do preconceito social. Ou seja, “essas hierarquizações podem ser observadas nas piadas que depreciam à população LGBT, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas cometidas devido à orientação homossexual e bissexual, entre outras” (TORRES, 2010, p. 38). Dessa maneira, a discriminação sofrida pela população LGBT e as desigualdades de gênero precisam ser reconhecidas como um sistema que regula as relações educacionais, por ser necessário reconhecer que existem práticas que ferem a dignidade desses sujeitos dentro e fora da escola.

Isto posto, para analisar essas práticas escolares excludentes que estruturam as escolas de educação básica do nosso país, faz-se necessário investigar como a educação geográfica aborda o espaço vivido pelo aluno para uma compreensão crítica do seu território. Nesse sentido, destaca-se que

(...) as relações podem ser estabelecidas entre o que se tem analisado na Geografia sobre os conceitos científicos e os conhecimentos que os alunos constroem em sua vida urbana cotidiana? Que encontros entre as duas “geografias” podem ser estabelecidos? Os professores, ao ensinarem conteúdos do espaço urbano, por exemplo, levam em conta as características, os problemas, a dinâmica dos espaços vividos pelos alunos e suas percepções sobre esses espaços? (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p.4).

Portanto, é fundamental existir um espaço para toda diversidade poder fazer uso em seu sentido completo, tendo como garantia o direito à cidade. Ou seja, é necessário garantir que o ambiente escolar seja um espaço de aprendizado inclusivo, que o educando, ao pensar seu território através da educação geográfica, consiga enxergar perspectivas futuras de cidadania em seu sentido completo, independente do seu gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, os autores Cavalcanti e Souza (2014) reafirmam o lugar de vivência dos alunos da educação básica como um espaço de construção coletiva e individual, considerando os aspectos de uma cidade democrática. Assim, destaca-se que

A cidade é um espaço multicultural, lugar da copresença, da coexistência. Sua gestão e seus projetos devem considerar a distinção entre os diversos grupos, seus desejos, anseios, rotinas, estilos e a desigualdade de participação social. Lugar da diferença, do contato, do conflito, requer a efetivação de projetos que possibilitem sua dinâmica cotidiana com menor divisão/separação espacial, menor dispersão, maior convívio entre os diferentes, menor desigualdade social (CAVALCANTI; DE SOUZA, 2014, p. 4).

Desse modo, os autores articulam entre cidade, espaço público, cidadania e cultura para nortear a educação geográfica, com os devidos entendimentos: “cidade como lugar de culturas; - cidadania como o exercício do direito a ter direitos, que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública; - espaço público, como elemento para a prática da gestão urbana democrática e participativa, que favorece o exercício da cidadania” (CAVALCANTI; DE SOUZA, 2014, p. 4-5).

A educação para a cidadania e a educação geográfica busca desenvolver melhorias e qualidade de vida dos sujeitos dentro e fora da escola. Segundo Torres (2010), desde 2004, o

programa Brasil sem Homofobia, do Governo Federal, articulado com o movimento social LGBT, promove e executa diversas ações na educação, ou seja, existe uma urgência no reconhecimento desse debate na área educacional. O programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a comunidade LGBT e de promoção a cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”, foi criado em 2004 como um suporte para ampliação da cidadania visando à dignidade e o respeito à diferença, através da Secretária Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2004).

Factualmente, em relação a outros movimentos, como o de negros e mulheres, as conquistas do movimento LGBT são consideradas tardias, pois só começam aparecer como prioridade dos Governos a partir de 2001. Nesse sentido, o programa BSH, a fim de garantir à equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupo populacionais, traçou objetivos e ações como:

- a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB. (BRASIL, 2004, p. 11).

Desde a elaboração dessas ações o BSH obteve como princípio as seguintes causas: a) A inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos nas políticas públicas em seus diferentes Ministérios e Secretarias; b) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual; c) A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e o combate à homofobia como um compromisso do Estado e de toda população brasileira. (BRASIL, 2004).

Atualmente, podemos pensar e observar se os direitos de cidadania da população LGBT tem causado efeito na educação. Os transexuais são reconhecidos pelo nome social nas escolas? Educadores, quando expressam algum tipo de preconceito, são questionados? Para Torres (2010), as respostas indicarão em que medida a escola tem conseguido respeitar o princípio de laicidade da democracia e os direitos humanos da população LGBT e os direitos que envolve as questões de gênero, em relação aos parâmetros preconceituosos e machistas, que estão estruturados em nossa sociedade.

Em vista disso, é importante destacar o quanto a escola interfere ativamente na vida da população LGBT. Segundo Torres (2010, p. 43), a escola “trata-se de um espaço em que se atribuem sentidos à vivência e à expressão da sexualidade”. O direito à cidadania das minorias sociais, especificamente relacionados à identidade de gênero e à orientação sexual, tem sido historicamente alvo de crueldade e da violência na comunidade escolar. Portanto, é fundamental abordar dentro dos Direitos Humanos a violência social e institucional praticada. Discutir essa questão é refletir criticamente como transexuais, gays, lésbicas são violentados dentro da sala de aula e nos espaços não formais de educação, sem que o agressor se incomode com esse tipo de humilhação.

Torres (2010) pontua que não compreender tal ato de violência e discriminação é uma afronta à dignidade humana, gerando permissões culturais que levam ao assassinato e a agressões físicas tão comuns em relação a essas minorias no nosso país. Contudo, por meio do estranhamento desses atos e ao nomeá-los como atentado à dignidade humana, reconhecendo o direito dessas pessoas, etc. são alguns dos modos de transformar e combater a discriminação.

As escolas, famílias, espaços públicos, privados e entre outros são os principais reprodutores das desigualdades e preconceitos, impossibilitando que esse indivíduo possa viver com dignidade dentro da cidade.

Diante desse cenário de que boa parte da população não tem as garantias devidas do exercício pleno da cidadania, Santos (2007) pontua que a cada dia temos considerado apenas uma das vertentes da cidadania, sendo a sociedade do consumo. Para o autor, ao não exercer o direito de ser um cidadão, o sujeito pode ser entendido como um cidadão incompleto que, por diversas influências sociais de uma política de Estado que não investe para autonomia da cidadania, aceita ser chamado de consumidor. Sendo que, este indivíduo em algumas ocasiões é “convidado” a participar da “festa da cidadania”, ao ter que exercer sua cidadania apenas no momento do voto.

Posto isso, é primordial pensar como os desafios na busca por direitos durante o período de eleições é enfrentado pela comunidade LGBT. É evidente que o crescimento do conservadorismo ganhou força nos últimos 4 anos de governo do ex-presidente da república no período de 2018-2022. Segundo Tafarel (2022), os inúmeros ataques e discurso de ódio contra as minorias sociais, negros, LGBTs, mulheres, indígenas e entre outras parcelas da população que permanecem vulneráveis em um país, machista, misógino e homofóbico, indicam a necessidade de luta por garantias de direitos da comunidade. Por esta razão, exercer o direito de ser um cidadão no momento do voto, não é apenas escolher um candidato(a) que

apresente propostas habituais, portanto, se faz necessário a busca por candidatos(as) que possam romper com as barreiras impostas por uma política que não inclui a diversidade para a garantia do direito de cidadania desses sujeitos.

O rompimento de barreiras para uma política inclusiva, começa quando é possível ver os próprios sujeitos em posição de liderança para efetivação desses direitos. No entanto, segundo uma entrevista realizada pelo jornalista Rafael Tafarel (2022) para o iG Queer, a então deputada federal pelo estado de São Paulo, Erika Hilton, aponta que, apesar de ser a vereadora mais votada do país em 2020, não sente uma melhora efetiva nos direitos da comunidade LGBT, pois ainda há uma grande força na oposição focada em boicotar os direitos das minorias, apesar do “grande” número de representantes em cargos públicos. Erika Hilton afirma que a presença e a luta da população LGBT é importante para não ser esquecida, mas ainda é preciso muito para conseguir efetivar uma luta mais abrangente (TAFAREL, 2022).

Torres (2010) destaca que, nas ações e nas propostas educativas de grupos e movimentos de defesa dos direitos LGBT ou de igualdade de gênero, existem questões que podem auxiliar significativamente a educação. Assim, reafirma-se que

"É preciso que a escola e as pesquisas acadêmicas dialoguem mais com os espaços não formais de educação, numa troca mútua de saberes e fazeres, tendo em vista uma sociedade mais justa e menos excludente (TORRES, 2010, p. 55)".

Diante dessa conjuntura, as questões relativas à diversidade sexual e à igualdade de gênero são noções hoje percebidas na comunidade escolar mais do que em outras épocas, visto que fica cada vez mais evidente que o espaço escolar é um lugar de reprodução dos preconceitos e, sem dúvida, é também um espaço de extrema importância para combater esse preconceito e as desigualdades praticadas, dado que na escola o preconceito contribui para interiorização individual.

Segundo Torres (2010), verifica-se que a articulação de saberes religiosos para a construção da ideia de que a homossexualidade é indevida mostra um grande obstáculo para construção de um Estado laico, pois indica como noções de pecado são retomadas não somente no cotidiano, mas também dentro dos espaços de formação dos sujeitos. Na pesquisa citada pelo autor, a Fundação Perseu Abramo menciona ter sido ouvida a seguinte frase: “Deus fez o homem e a mulher [com sexos diferentes] para que cumpram seu papel e tenham filhos” (TORRES, 2010, p. 56). Diante da população entrevistada, essa frase teve uma

concordância de 11 em cada 12 brasileiros(as). Com isso, Torres (2010) enfatiza que os argumentos religiosos e outros decorrentes de uma cultura marcada pelo cristianismo precisam ser analisados criticamente nas configurações heterossexistas da educação, construída historicamente. Torres (2010), propõe o termo configurações heterossexistas para destacar que o preconceito é um sistema social, e não algo particular do sujeito. No entanto, o autor ressalta que isso não retira a responsabilidade dos sujeitos sobre seus atos individuais, uma vez que, dentro dessas configurações sociais, estão os professores(a) e alunos(a). Isso mostra que o poder de uma configuração na hierarquização social que toma alguns como alvos preferenciais da exclusão, indica que a escola e os docentes precisam estar atentos para combater os argumentos que excluem as minorias sociais. Além de questionar demasiadamente a escola quando ela declara as formas de hierarquização social. Isto é, nas configurações da escola, o preconceito e a subjetivação dele por lésbicas, gays e especialmente por travestis e transexuais podem criar permissões culturais de violência e violação dos direitos de cidadania (TORRES, 2010, p.57). Atribuindo ao sentido de que os discursos religiosos prejudicam os direitos de cidadania da população LGBTQIA+.

Nas configurações escolares padrão, quem não obedece ao padrão normativo é visto como um corpo que não importa e, por não ter existência legítima, torna-se possível de todo tipo de violação. Ofensas verbais, agressões físicas, desrespeito ao nome social, etc., sinalizam que as experiências escolares vivenciadas denunciam os desafios de garantir o acesso e permanência desta população no espaço escolar. Por isso, reflete-se que

A violência e a violação atinge alunos/as educadores/as que pertencem aos grupos identificados como LGBT; atinge, inclusive, aqueles/as que ainda “estão no armário”, que não assumiram publicamente uma orientação sexual e uma identidade de gênero que se oponha ao heterossexismo (TORRES, 2010, p. 57-58).

Nesse sentido, fica explícito que essas pessoas ficam impedidas de usufruir dos direitos de cidadania ou dos direitos relacionados às sexualidades diversas, permanecendo na impossibilidade de se expressar livremente e de compartilhar seus afetos. Para Torres (2010), a integração da diversidade sexual é fundamental, além de ser um ato político importante. No entanto, é importante salientar que para inclusão da diversidade sexual, em detrimento dos direitos cidadãos, ninguém deve ser forçado a falar sobre sua sexualidade, ser exposto, ridicularizado, assumir sua sexualidade publicamente contra sua vontade.

Desse modo, para Haesbert (2021), o território articula-se como um conceito geográfico para analisar as relações espaço-poder, especialmente entre os grupos subalternos.

Assim, para combater a discriminação sexual e as desigualdades de gênero, aqui mencionadas, é preciso entender como funciona a formação cultural do espaço que regula e dita regras sobre os corpos. Segundo Torres (2010), o corpo heterossexual masculino pode ser compreendido como um efeito discursivo regulador dos demais corpos. Nessa regulação o homem aparece como viril, penetrador, dominador, etc., sendo qualquer desempenho na lógica da passividade, feminilidade, penetrada, dominada, etc., associado à mulher. Ou seja, a população LGBT e outras formas de sexualidade são denominadas como algo inapropriado pelos discursos articulados na História Ocidental por meio de discursos religiosos, médicos e morais. Assim reflete-se que,

O preconceito contra LGBT atinge todos na comunidade escolar: dos serviços aos cargos da direção. Enquanto o preconceito não for reconhecido como figuração que regula as relações educacionais de toda a comunidade escolar, ficaremos procurando homofobia nas pessoas (TORRES, 2010, p. 60).

Em conformidade com Dantas (2017), destaca-se a necessidade da sociedade participar da construção política que envolve nossas realidades, dialogando com os princípios que vão ao encontro da garantia de direitos democráticos, onde diferentes indivíduos possam se respeitar e ser livres para manifestarem seus pensamentos.

Para Rego e Costella (2019), o ambiente escolar vai ser um pilar essencial para o ensino-aprendizagem do aluno, pois o espaço escolar educa ao mesmo tempo que ensina, tendo em vista que os ensinamentos escolares se fazem visíveis e atuantes na vida dos alunos fora da escola e para além dos anos escolares, ou seja, o que foi praticado e ensinado na escola reflete ao longo da vida dos alunos. De modo geral, a Geografia Escolar pode nos levar a estranhar o mundo e esses estranhamentos estão ligados aos movimentos que correspondem ao pensamento crítico e complexo do aluno.

À vista disso, a cidadania possui uma ampla capacidade de fazer os indivíduos entenderem seus respectivos papéis na sociedade. Para Dantas (2017), o professor precisa se despir de suas crenças, compreender a complexidade do ambiente e buscar mediar alguns conflitos que podem ser muito relevantes para construir aprendizagens.

Se não dependesse tanto dos outros, não teríamos medo de assumir algumas posturas e características. Vivemos num mundo onde as pessoas querem ser cada vez mais o que são ou escolheram ser, mas ao mesmo tempo parecem aceitar menos o outro em suas particularidades. Fosse de outro modo não existiria tanta intolerância. Mas faz sentido que ela exista da forma como a vemos? E o problema é exatamente esse: o quanto estamos preparados para

respeitar o outro. Para tolerar aspectos físicos, ideológicos, religiosos, sexuais, sociais etc.? (Dantas, 2017).

Desse modo, Dantas (2017) continua dizendo que a educação precisa ser entendida como uma tarefa de cada cidadão com os demais integrantes da sociedade. Ou seja, a educação cidadã está diretamente ligada ao fato de que não nos cabe escolher se seremos ou não educados, nós seremos. Isto é um pacto que não se trata de uma “educação qualquer”, mas do compromisso que cada cidadão assume com a formação para a cidadania.

Para compreendermos a importância da Educação Geográfica é preciso refletir de forma crítica sobre o fato da Geografia possuir um conteúdo curricular escolar que nos permite reconhecer o que é importante para ser ensinado e aprendido. A educação geográfica nos anos iniciais é pautada em conhecer e compreender o mundo que o aluno está inserido de forma sistematizada, ou seja, sendo fundamental que o educando possa adquirir aprendizados para fazer análises do espaço de forma crítica.

Desse modo, temos a Geografia Escolar como um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço que está inserido. Para Callai (2013), é de suma importância que a criança aprenda a ler o espaço, de modo que ela possa perceber e se reconhecer em seu espaço. Nesse sentido, é necessário pensar a alfabetização cartográfica, pois é preciso saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar o espaço geográfico. Segundo Callai (2013, p.27), “A alfabetização cartográfica diz respeito a aprender a operar com signos que expressam significados, que permitem, por sua vez, a leitura do mundo por meio da leitura do mapa”. ou seja, o mapa dentro do ensino de Geografia na educação básica é, então, mais uma ferramenta para a leitura do mundo, que se dá pela observação direta da realidade que o aluno está inserido.

O educando ao desenvolver um mapa desencadeia inúmeras possibilidades para aproximar lugares, realidades que muitas vezes não são acessíveis. Neste sentido, a cartografia dentro da educação geográfica é fundamental para permitir que o aluno possa ter uma visão global de espaços e realidades. Diante deste contexto, a observação que o aluno precisa fazer é compreender o seu espaço, entender o que acontece dentro do seu território, tanto de ações individuais e/ou coletivas.

É preciso conhecer este *lugar* e, para isso, há que se considerar que cada sujeito vai trabalhar com seu *cotidiano*; ali ele “conhece tudo”, sabe o que existe e o que falta, como são as pessoas, como estão organizadas as atividades, como é o lugar, enfim. Este é um saber do senso comum, aquele que faz parte da rotina diária de vivência (sabe-se de ver, de ouvir, de contar,

etc.) Exatamente neste ponto reside o aspecto fundamental deste tipo de trabalho - como trabalhar o lugar, sem considerá-lo o “único”, sem pensar que as explicações estão todas ali e sem cair no risco de isolá-lo no espaço e no tempo. (CALLAI, 2013, p.29)

Em concordância com a autora, é primordial entender as ações que acontecem no cotidiano da vida dos alunos e, neste sentido, a escola tem um papel fundamental diante desse processo. O que nos leva a pensar e refletir sobre as vivências dos alunos LGBT dentro do espaço escolar, pois a escola é um espaço vivo que possibilita os alunos desenvolverem um senso crítico sobre seu espaço, ampliando suas visões de mundo. Portanto, cabe à escola não ser um espaço excludente desses corpos. Para isso ocorrer, a escola deve ser geradora de motivações para estabelecer uma formação cidadã e produzir aprendizagens significativas, dentro do contexto escolar e social.

Para Callai (2013), os grupos dos quais os alunos passam a fazer parte são social e historicamente construídos, pois eles existem situados num tempo e num espaço que marcam sua existência. Desta forma, podemos pensar que a educação para a cidadania contribui com a formação dos sujeitos para uma sociedade mais livre, com direitos e responsabilidades individuais e coletivas

Ao refletir sobre os espaços formais e não formais de educação, precisamos pensar de que maneira a educação geográfica para a cidadania contribui com aprendizagens em que os educandos consigam reconhecer a perspectiva de gênero e respeitar a diversidade. Diante desse contexto, é valoroso trazer para o debate científico geográfico os saberes produzidos pelos homossexuais, negros, mulheres, etc.. Visto que, para Silva (2015, p.190), trazer para dentro do debate científico geográfico os saberes produzidos pelos ‘condenados da ciência’ (mulheres, negros, homossexuais) de forma emancipatória, significa instruir uma razão decolonial do saber científico e das práticas cotidianas que o sustentam.

Pensar na inclusão desses corpos dentro dos espaços escolares da educação básica e/ou espaços públicos e privados de educação é, de certo modo, compreender a importância do gênero no processo de formação cidadã. A educação geográfica precisa fazer com que os educandos entendam que mulheres, gays, lésbicas fazem parte da sociedade e que estes são seres espaciais, que possuem identidade e territorialidade. Ou seja, é importante que os alunos possam se reconhecer como sujeitos de sua própria existência e consigam exercer sua cidadania a partir do mundo no qual estão vivendo.

Para reconhecer as diferenças e respeitar as diversidades, é necessário um processo de aprendizagens significativas. Segundo Callai (2013), é fundamental que a escola busque

entendimento do que está acontecendo, seja no lugar, seja no mundo. Quer dizer, não é a escola simplesmente cumprir com os conteúdos curriculares, mas desenvolver atividades que tornem o sujeito capaz de conhecer para mudar. Para a autora, estamos inseridos num mundo que precisa ser conhecido, não apenas pelo lugar em si, mas pelo conjunto no qual ele se contextualiza. Nesse sentido, Callai (2013) cita Santos (1994, p. 121) para afirmar que “o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana.” Assim, será possível formar cidadãos conscientes, capazes de atuar na construção do futuro.

Em uma concepção de construção social do sujeito, se estrutura o espaço paradoxal, abrindo possibilidades de transformações e resistência do sujeito dentro da estrutura masculina dominante, conforme Silva (2007). Nesse sentido, a noção de território é desenvolvida pela Geografia e conquistada historicamente pela violência da dominação masculina heterossexual. Com isso, nessa Geografia das exclusões há uma universalidade de conquistas espaciais que visa tornar invisíveis esses grupos oprimidos dentro do território (SILVA, 2007). Porém, a universalidade dessas pessoas não implica que elas não existam, ao contrário, fortalece esses sujeitos para seus processos de lutas e resistências. Essa população oprimida no território pelo contexto histórico, desenvolvem técnicas para desconstruir essas abordagens e para exercer uma pressão, em um ato sobre ter voz, ser visto, ter direitos, ser cidadão, dentro da ordem estabelecida. Logo, essa diversidade também é um elemento desse território intitulado como do poder heterossexual.

Desse modo, não é possível viver sob ameaça da estrutura reguladora de corpos que coloca as vidas em risco por desconhecer os princípios da coletividade. Segundo Dantas (2017), compreendemos que a cidadania é algo sempre em construção. Infelizmente, inclusive, não é incomum que ocorram por vezes retrocessos. Ou seja, lutamos pela inclusão de pessoas e seus direitos, e pela conquista de novos direitos que vão surgindo conforme o dinamismo da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender a diversidade de sexo-gênero sob a perspectiva da educação geográfica para a cidadania é possível identificar alguns contrapontos sobre a implementação dessa educação dentro das escolas brasileiras. O primeiro deles é que, diante de um contexto social tão abrangente e diverso, ainda existe uma desigualdade de gênero tão enraizada em diversas partes do território brasileiro. O grande paradigma religioso, moral, conservador e também político e ideológico é um dos fatores que motiva a proposição de leis e projetos de lei para proibir a educação de gênero e sexualidade, além de reforçar os inúmeros discursos discriminatórios e opressores.

Os ataques desacreditando o trabalho dos professores e os diversos crimes correlatos são ampliados pela difusão de um discurso antigênero que possui fundamentação em justificativas deturpadas e não comprovadas. A suposta “ideologia marxista” e a suposta “ideologia de gênero” criam obstáculos ainda hoje à aplicação devida da legislação educacional.

Os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC representam formas importantes, ainda que tímidas, limitadas com a retirada dos termos gênero e sexualidade do documento. Pode-se entender que, mesmo com esse retrocesso dentro da base, a Geografia possibilita, com seu papel na formação dos sujeitos e a partir de suas identidades e vivências, abordar as questões de gênero em associação com temas como desigualdade, mundo do trabalho, diversidade etc.

Os desafios à discussão da diversidade sexual no âmbito educacional se mostram determinantes para a promoção de intervenções políticas, pedagógicas e cidadãs, uma vez que a ampliação desse debate defendido pelo movimento LGBTQIA+ é importante para a garantia dos seus direitos, não como minorias (pessoas excluídas), mas como um cidadão pertencente, nas escolas, no trabalho, nas ruas etc. A inclusão da diversidade na sociedade como um todo é essencial para que as perceptivas de cidadania sejam efetivadas e ampliadas independentemente do sexo, gênero e raça, construindo melhorias e qualidade de vida para aqueles que ainda hoje são lamentavelmente atacados, excluídos e assediados.

Fica evidente que o debate possui inúmeras aberturas para o aprofundamento e talvez resolução da problemática, pois para não ter medo é preciso ter coragem para enfrentar um sistema que ainda permite ataques aos profissionais da educação, que estão trabalhando, na Geografia e fora dela, pela promoção de uma sociedade menos desigual e que respeite a diversidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. acesso: 12 de maio, 2023.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: ed. UNIJUI, São Paulo, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 70, p. 9-30, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. et al. **Geografia–Estudo e Ensino–conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Editora Xamã, p. 73-87, 2012.
- CARNEIRO, L. O.; ITABORAHY, N. Z.; GABRIEL, R. A. Territorialidades e etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 1, p.81-101, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/19824>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002
- CAVALCANTI, Lana Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, 2014.
- DANTAS, Humberto. **Educação política**: sugestões de ação a partir de nossa atuação. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, p. 133, 2017.
- FAGUNDES, Tereza C. P. Carvalho. Sexualidade, gênero e educação sexual. **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA–NEIM, p. 101-112, 2011.
- FUNDO BRASIL. SIGNIFICADO DA SIGLA LGBTQIA+. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em: 12 de maio, 2023.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Tenho Medo Esse Era o Objetivo Deles”**: Esforços para proibir a Educação sobre Gênero e Sexualidade no Brasil. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas Educacionais Neoliberais e escola*: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.44-87.

LOURO, Guacira Lopes. **Pensar a sexualidade na contemporaneidade**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba: SEED-PR, p. 29-35, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Marcia Angela da S. e DOURADO, Luiz. Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MC SID. **Brasil de quem?** (parte 6). 2022. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-sid/brasil-de-quem-parte-6/>. Acesso em: 12 de maio, 2023.

MORENO, Magdalena; MASTROLORENZO, Cecilia. **Geografía y Educación Sexual Integral**. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos. Buenos Aires: Milena Caserola, 2021.

OLIVEIRA, João Paulo Ferraz; ABREU NASCIMENTO, Luciana. A discussão de gênero em geografia: proposições a partir dos componentes curriculares da base nacional comum curricular para os anos finais do ensino fundamental. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 5, n. 2, p. 85-103, 2019.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. Reflexões sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **X EPCC-Encontro Internacional de Produção Científica**. UNICESUMAR: Maringá, p.1-11, 2017.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 15-15, 2019.

SANTOS, Maria Aline dos; SILVA, Juniele Martins. As Geografias Feministas na Base Nacional Comum Curricular: discussões de gênero e racialidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Espaço em Revista**, v. 23, n. 1, p. 55-88, 2021

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, Diogo Jordão; SILVA, Silvana Cristina. Contribuições da geografia política para a formação do aluno cidadão. Vitória (ES), AGB, p. 12, 2014.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Geosul**, v. 22, n. 44, p. 117-134, 2007.

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

SILVA, Joseli Maria; OLIVEIRA, Tamires Regina Aguiar Cesar; PINTO, Vagner André Morais. Gênero e geografia brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 15, p. 185-200, 2015.

SILVA, Maria José. Questões de Gênero e Orientação Sexual no Currículo, a partir da BNCC. In: **IV CONEDU**, p.1-9, 2017.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital. **Uberlândia: Navegando Publicações**, p. 17-48, 2019.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2018.

TAFAREL, Renan. Política LGBTQIA+: voto é busca por direitos nas eleições de 2022. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-06-28/politicos-lgbtqia-eleicoes-candidatos-voto-e-direitos.html>. Acesso em: 13 de maio, 2023.

TOKARNIA, Mariana. MEC retira termo "orientação sexual" da Base Curricular. Agência Brasil. Brasília, 03 abril. 2017. Disponível em: [versao-final-da-base-curricular](#). acesso em: 19/06/2023.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015.