

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas - ICH
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Mestrado em Geografia



Dissertação de Mestrado

ESPAÇO ESCOLAR, GEOGRAFIA E HOMOFOBIA:
Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual

Carlos André Gayer Moreira

Pelotas, 2016.

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA

**ESPAÇO ESCOLAR, GEOGRAFIA E HOMOFOBIA:
Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, na linha Ensino de Geografia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador (a): Prof. Dr^a Liz Cristiane Dias.

Pelotas, 2016.

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA

**ESPAÇO ESCOLAR, GEOGRAFIA E HOMOFOBIA:
Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPel).

Data da defesa:

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Liz Cristiane Dias (UFPel)
(Presidente/Orientadora)

Dra. Ana Inez Klein

Dr. Robinson Santos Pinheiro

À minha mãe, com todo o meu amor, por ter estado comigo em todos os momentos da minha vida, acompanhando e amparando o melhor que pôde.

Ao meu pai (*in memoriam*), por ter me ensinado com sua presença, e mesmo com sua ausência, sobre o tipo de pessoa e profissional que eu gostaria de ser.

À comunidade LGBT e a todos os cidadãos classificados como “estranhos”, anormais ou dissidentes desta sociedade atual.

Agradecimentos

Agradeço a todos os meus familiares e amigos, em especial o amigo Carlos Odilon Gomes Ascenço, que me apoiaram durante este tempo de empreender esforços para esta dissertação e suportaram os momentos decorrentes deste processo de construção.

Aos participantes e pesquisados desta dissertação, alunos, professores e membros diretivos das escolas envolvidas e do curso de graduação de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

E, por fim, agradeço também à esta última instituição, junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia, por serem, em certa instância, provedores, mantenedores e fomentadores desta pesquisa.

“Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem, ou que os seus planos nunca vão dar certo, ou que você nunca vai ser alguém...” (Renato Russo e Flávio Venturini, 1986)

Resumo

MOREIRA, Carlos André Gayer. **ESPAÇO ESCOLAR, GEOGRAFIA E HOMOFOBIA: Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Com o objetivo de “analisar, sob a ótica da Geografia, o fenômeno da homofobia e possíveis entrelaçamentos com preconceitos de gênero manifestados dentro do espaço escolar e universitário”, este estudo traz à tona a questão da homofobia (e do machismo) presente na sociedade e, sobretudo, nos espaços institucionais de ensino (escola e universidade). Por meio de um método misto (simultaneamente qualitativo e quantitativo), inspirado em alguns preceitos etnográficos e feministas, a metodologia desta pesquisa compilou diversos procedimentos para a coleta de dados, com questionário aplicado para alunos, formulários discursivos para professores do ensino básico e para universitários de Geografia, e ainda entrevistas gravadas com membros de direção de quatro escolas da cidade de Pelotas. Com isto, se tornou possível investigar alguns fatores que influenciam na variabilidade dos fenômenos de homofobia e machismo, como é o caso da família (através da “transferência” de saberes geracionais tradicionais), da religião (e a influência do conhecimento teológico), bem como, o não (re) conhecimento científico em relação aos estudos sobre Gênero e Sexualidade. Juntamente a isto, somam-se outros fatores observados nesta pesquisa, como: a deficiente formação/atuação docente, o imaginário dos professores (formados ou em formação), e a história do pensamento geográfico e sua contribuição diante das temáticas pesquisadas. Com este estudo, por fim, esta dissertação espera servir como mais um instrumento de reflexão e enaltecimento da relevância científica e social destas temáticas, em prol de uma sociedade e escola/universidade mais justa, igualitária e preparada para um ensino na diversidade.

Palavras-chave: geografia; gênero, sexualidade; escola; ensino

Abstract

MOREIRA, Carlos André Gayer. **SCHOOL ENVIRONMENT, GEOGRAPHY AND HOMOPHOBIA: A dialogue between Education, Gender and Sexual Diversity**. 2016 97f. Dissertation (Master Degreeem Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Aiming to "analyze, from the perspective of geography, the homophobia phenomenon and possible entanglements with gender bias that are manifested within the scholar space and university", this study raises the issue of homophobia (and sexism) present in society and, above all, the institutional spaces of education (school and university). Through a mixed method (both qualitative and quantitative methods), inspired by some ethnographic and feminist principles, the methodology of this research compiled various procedures for data collection, with questionnaire for students, discursive formularies for primary school teachers and Geography students, and also recorded interviews with members of direction from four schools in the city of Pelotas. With this, it became possible to investigate some factors that influence the variability of homophobia and sexism phenomena, as is the family event (through the "transfer" of traditional generational knowledge), the religion (and the influence of theological knowledge) and as the not (re) scientific knowledge regarding studies on Gender and Sexuality. Along with this, are add to other factors observed in this study, such as: poor training / teaching practice, the imagination of teachers (trained or in training), and the history of geographical thought and its contribution on the researched subjects. This study, finally, expects to serve as an instrument of reflection and enhancement of scientific and social relevance of these issues in favor of a society and school / university more just, egalitarian and prepared to education in diversity.

Key-words: geography; gender, sexuality; school; teaching

Lista de Figuras

Lista de Imagens

Figura 1	Imagem aproximada da localização das escolas urbanas pesquisadas.....	27
Figura 2	Imagem ilustrativa da metodologia da pesquisa	29

Lista de Quadros

Figura 3	Quadro: Que "orientação sexual" você considera ser a sua? ..	47
Figura 4	Quadro: Qual a sua opinião sobre o casamento CIVIL entre pessoas do mesmo sexo?	47
Figura 5	Quadro: Você é a favor de casais gays adotarem filhos?.....	48
Figura 6	Quadro: Você conhece alguém declaradamente homossexual / bissexual na sua escola?	49
Figura 7	Quadro: Se você tem um colega declaradamente homossexual / bissexual, como você se sente em relação a ele?.....	50
Figura 8	Quadro: Como você percebe que os professores/funcionários se sentem em relação a alunos homossexuais?.....	51
Figura 9	Quadro: Você já presenciou alguma cena de agressão verbal ou física (homofobia), "brincadeira" e "piada" (de mau gosto) ou xingamento / ofensa sobre homossexuais / bissexuais na sua escola?.....	53

Figura 10	Quadro: Se você presenciasse uma situação de homofobia na escola, sinceramente, o que você faria?	55
Figura 11	Quadro: Em geral, para homossexuais, você considera as escolas como um espaço:.....	56
Figura 12	Quadro: Você já teve algum tipo de abordagem sobre esta temática na escola?.....	58

Lista de Gráficos

Figura 13	Primeiro gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):.....	67
Figura 14	Primeiro gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):.....	67
Figura 15	Segundo gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):.....	69
Figura 16	Segundo gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):.....	69
Figura 17	Terceiro gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):.....	70
Figura 18	Terceiro gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):.....	71
Figura 19	Quarto gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):.....	72
Figura 20	Quarto gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):.....	72

Figura 21	Quinto gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):	74
Figura 22	Quinto gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):	74
Figura 23	Sexto gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):	75
Figura 24	Sexto gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):	76
Figura 25	Sétimo gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):	77
Figura 26	Sétimo gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):	78
Figura 27	Oitavo gráfico do grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):	79
Figura 28	Oitavo gráfico do grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):	79

Lista de Abreviaturas e Siglas

CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTS	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NUGED	Núcleo de Gênero e Diversidade
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Paraná (Unidade Federativa)
RS	Rio Grande do Sul (Unidade Federativa)
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIC	Centro de Informações das Nações Unidas

Sumário

Introdução.....	13
Apresentação do Tema.....	17
Objetivos.....	20
Etnografias e Metodologias Feministas: Uma inspiração.....	21
A Pesquisa Qualitativa e a Metodologia da Pesquisa.....	24
1) Sobre Gênero, Sexualidade e Ciência (Geográfica).....	30
2) Escolas como espaço: A possibilidade de (trans) formação da Homofobia e outras discriminações.....	41
3) Diversidade Sexual e Atuação / Formação Docente de Geografia O Despreparo da Formação Docente e da Escola Frente ao Tema	64
Considerações Finais.....	82
Referências.....	85
Glossário.....	91
Apêndices.....	92
Anexo.....	96

Introdução

Subjetividade, Trajetória e Palavras do autor diante da pesquisa

Neste primeiro momento, será tomada a liberdade de, brevemente, a escrita ser redigida em primeira pessoa. Digo isso, pois este primeiro contato refere-se diretamente a questões inerentes a mim, pesquisador responsável pelo processo de investigação que envolve a pesquisa.

Funcionando como um tipo de preâmbulo, este item foi incorporado à parte textual na intenção de esclarecer para o leitor algumas das motivações e inquietudes até o momento de concretização desta dissertação, e, como poderá ser observado, será adotada uma escrita mais “informal”.

Isto serve, principalmente, para se compreender de forma mais “próxima” o caminho trilhado pelo autor até o desenvolvimento da pesquisa, tornando possível um melhor entendimento sobre o processo de construção científica que o atravessa, na elaboração de seus trabalhos.

Assim, percebendo o crescimento da homofobia e do machismo (BRASIL, 2012), pensados como problemas sociais que vêm se tornando objetos de estudo “ricos” de serem investigados, sobretudo junto à geografia (como poderá ser analisado nos capítulos iniciais), empenho-me no esforço de contribuir para a compreensão destes fenômenos e possível dissolução de alguns tabus e preconceitos que assolam nossa sociedade.

Mais do que isto, me dedico a este estudo, por estes problemas não se restringirem à violência urbana e aos espaços públicos, pois extrapolam os limites do campo e das cidades, dos estados e países, podendo ser vistos e vividos publicamente, em qualquer rua, praça ou mesmo ambiente privado.

Dedicação esta que só se tornou possível com base em uma reflexão durante minha trajetória dentro da Geografia, onde, por meio de meus questionamentos, juntamente com outras leituras afins, percebi que apesar de serem diversos os tópicos e assuntos abordados pela disciplina, muitos outros são “escamoteados”, como no caso dos estudos de Gênero e Sexualidade.

O fato de profissionais de pesquisa priorizarem ou abnegarem alguns fenômenos tem a ver, além das demandas de cada ciência e período histórico, também com a questão da posicionalidade na produção do saber científico, especialmente em trabalhos como este, que toca em temas de força política de ativistas e grupos em situação de vulnerabilidade social.

O pesquisador interage e sistematiza o universo estudado com seu olhar, sua subjetividade e suas considerações. Assim a pesquisa se revela como sistematização do olhar e do pensar do pesquisador que apresenta uma posicionalidade. Devido este fato o pesquisador deve ser considerado como próprio elemento de pesquisa, ou seja, sua posicionalidade interpretativa. Neste sentido, como tudo que é dito é dito por um observador, nenhuma pesquisa é neutra. (DAL FORNO, 2013. p. 16)

Contextualizar o conhecimento que se produz e refletir sobre sua própria posicionalidade, entendê-la e explicitá-la na pesquisa, não é tarefa fácil para o autor. “Contemplar a posicionalidade e a flexibilidade no processo investigativo exige um pensar da (o) cientista que envolve os outros, mas também de si mesma(o)”. (SILVA, 2010. p. 50)

No entanto, este é um passo importante de uma prática salutar a ser pensada, principalmente em pesquisas que dizem visar, de fato, alguma transformação da sociedade, tendo em vista a possibilidade de situar este conhecimento não só espacial e temporalmente, mas para fazer entender a intenção de elencar determinados aspectos/objetos de estudo.

Neste sentido, é interessante o que contemplam as falas de Carla Giovana Cabral, João Manuel de Oliveira e Lúcia Amâncio:

No conhecimento dialogicamente situado é forte a componente educacional, a da formação de uma cultura científica e tecnológica crítica que não seja privilégio apenas do cientista, mas se espalhe na sociedade. O conhecimento dialogicamente situado não é universal, mas é ideológico, porque um saber que se pretenda agente de transformação social tem referente de partida, de leitura, nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres de diferentes origens e classes sociais. (CABRAL, 2006. p. 95)

Os conhecimentos situados são a proposta epistemológica de localização e de consideração da contextualidade do conhecimento, no quadro da sua produção. Ou seja, implica partir do princípio de que os conhecimentos têm um ponto de partida e de produção. (OLIVEIRA e AMÂNCIO, 2006. p. 601)

Por isso, considero que compreender de onde parte e o que almeja esta produção é um ponto crucial deste trabalho que, na medida em que assume e respeita os pressupostos científicos de investigação, também admite a provisoriade de qualquer saber.

E assim anseio, portanto, que este trabalho seja lido como o que se propõe, um conhecimento localizado, sobretudo, um instrumento a serviço da sociedade, diante das demandas percebidas na contemporaneidade, especialmente aquelas demandas, por vezes, negligenciadas.

Afinal, a Geografia versa sobre muita coisa: sobre a “disciplina na modernidade”, industrialização, mercado de trabalho, relações de poder, populações, natalidade, qualidade de vida, desigualdades, IDH, questões pedagógicas e também “atualidades”, porém, sem adentrar em discussões mais profundas, salutares e interessantes que estes tópicos possibilitariam, incluindo reflexões sobre os papéis do Gênero e da Diversidade Sexual.

Problematizamos sobre modo de produção capitalista, mas, na maior parte das problematizações, por vezes, ainda deixamos de fora da contagem a “maternidade” e o trabalho doméstico das mulheres, ainda que esta exploração tenha sido um fator crucial (e estratégico) para possibilitar tal modo de produção.

Dialogamos sobre espaço público, sem (re) ver que neste espaço existia (e ainda existe) uma dominação/normatização de matriz masculina e heterossexual. Aliás, ter direito à cidade e ao espaço público sem sentir-se à vontade para se expressar livremente em relação a seu próprio gênero e sexualidade seria ter, efetivamente, direito?

Discutimos sobre pobreza no Brasil, muitas vezes, como se esta fosse simplesmente generalizada e não houvesse nenhuma relação com gênero e raça, quando, na verdade, mulheres chefes de família e a população negra são imensamente mais afetadas pela desigualdade social.

Falamos de movimentos migratórios e não mencionamos o fato de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, entre outros (as), migrarem de contextos rurais e/ou cidades pequenas para cidades maiores, por causa do machismo e homofobia, mesmo nem sempre encontrando a melhor qualidade de vida desejada nas cidades maiores.

Mais ainda, não falamos sobre LGBTs que tentam migrar ou pedir asilo político em outros países, mesmo quando são perseguidos em suas “terras natais” e nestes territórios não lhes é permitido material e imaterialmente instalar-se, circular e viver sua sexualidade “legalmente” e com dignidade e cidadania.

Debatemos também sobre rendimento, evasão e migração/expulsão escolar. Mas, comumente, não comentamos e, muitas vezes, nem nos damos conta sobre o fato de a homofobia (e bullying) ter muito a ver com isso em boa parte dos casos (MAZZON, 2009). Enfim, discursamos sobre uma porção imensa de questões. No entanto, não abordamos quase nenhum dos poucos exemplos citados anteriormente. Agora é necessário propor a seguinte reflexão: Por quê?! Esta é uma indagação que inspira esta pesquisa de mestrado.

É bom lembrarmos que o capitalismo, enquanto fenômeno estudado pela Geografia, assim como outros sistemas permissivos de opressão, serve de condição e, ao mesmo tempo, reflexo de desigualdades sociais. E quando falamos aqui em desigualdade social a ideia é não limitar esta a um aspecto estritamente econômico, tendo em vista a complexidade relativa ao efetivo acesso e circulação de pessoas e bens de consumo no globo, afetando a qualidade de vida das populações.

Devemos, portanto, impreterivelmente, (re) conhecer as bases das diferenças presentes na sociedade e trabalhar para que estas não se tornem uma fonte de desigualdades, dentro das tensões das relações de poder, pois “diferença” não é, ou não deveria ser, sinônimo de desigualdade. Classe, gênero, sexualidade, etnia e outras possíveis “diferenciações”, quando feitas danosamente, portanto, podem vir a (retro) alimentar mecanismos de opressão fomentadores e mantenedores da desigualdade, sejam eles de ordem classista, machista, homofóbica, racista e etc.

Assim, tanto o machismo quanto a homofobia são mecanismos de opressão, construídos e reiterados social e historicamente, e repercutem negativamente em forma de problemas sociais que modelam, afetam e prejudicam a sociedade como um todo. São fenômenos tão relevantes de se estudar quanto outros já pesquisados/consagrados pela Geografia e precisam ser revistos, na busca de uma ciência, história e mundo, que seja de fato, para todos. Portanto, investigar um pouco destes fenômenos também sob uma ótica espacial, como já foi dito, é o que proponho aqui neste trabalho.

Apresentação do Tema

Sendo tópicos bastante explorados e debatidos nas discussões atuais sobre educação, o gênero e a sexualidade, sobretudo aquela que se desprende do padrão heteronormativo, vêm ganhando força e se tornando um 'fenômeno' estudado pela (s) ciência (s) dentro das produções acadêmicas.

O aumento da atenção para com estes temas de pesquisa, por parte da ciência, não se deu de forma repentina, mas foi "alavancado" por movimentos sociais que, principalmente após os anos 1960, vêm problematizando questões relativas às identidades dos sujeitos, questões de etnia, nacionalidade, gênero ou mesmo sexualidade.

Contudo, no que diz respeito à ciência geográfica, no Brasil, o tema de sexualidade enfrenta ainda bastante resistência ao ser trabalhado. Mesmo quando está fortemente imbricado ao espaço, o estudo deste tema, muitas vezes, é relegado a outras ciências.

As ausências da produção do saber e do poder tornaram-se focos de interesse e concebidas como contraditórias e complementares às presenças e expressões geográficas. A percepção da falta de grupos sociais ou temas que estão fora do discurso hegemônico da Geografia, não mais se justificava por sua a - espacialidade ou sua inadequação como objetos deste campo científico, mas pela hegemonia de determinada forma de conceber a produção do espaço, pretensamente universal e neutra que abafava a voz dos grupos não hegemônicos. (SILVA, 2009. p. 2)

Sobre a diferença entre identidades, que partilham um mesmo espaço-tempo, há duas concepções possíveis sobre como pode ser elaborada a construção desta diferenciação, onde uma remete à educação homogeneizante e outra à educação para a diversidade.

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sociais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que 'sou feliz em ser gay'). (WOODWARD, 2005. p. 50)

Quando há a não confirmação do padrão de sexualidade idealizado pela sociedade (e escola), esta diferença da identidade construída como "ideal" acaba, muitas vezes, por gerar conflitos.

Conflitos estes, que são também materializados no espaço (escolar) e expressos nas relações sociais e interpessoais, como nos sugere Joan Scott ao dissertar sobre “o enigma da igualdade” perante às relações em sociedade:

As identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos. É nesses momentos – quando exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros – que a tensão entre indivíduos e grupos emerge. (SCOTT, 2005. p. 18)

Diante desta perspectiva, a busca aqui é trabalhar a partir da ideia de escola como espaço, que é (ou deveria ser) responsável pela (trans) formação do indivíduo, sabendo que: “A escola faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas e objetos que a compõe” (CASTROGIOVANNI, 2011. p. 62).

A partir daí, podemos apontar que este espaço ainda colabora, na maioria das vezes, para a manutenção de um padrão e normatividade geralmente opressora. Marcelo Garrido Pereira nos brinda com uma colocação justamente sobre a questão da diversidade de identidades:

Cada vez menos, la escuela y los espacios formalizados intentan indagar en la experiencia del “otro” y cada vez más intentan anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes. Una de las dimensiones de esa experiencia diferencial con que los estudiantes llegan, es la dimensión espacial, vale decir, aquella que dice relación con la actuación de un sistema indisociable de significaciones y materialidades. (PEREIRA, 2005. p. 140-141)

Assim, o espaço (escolar e também geográfico) é visto não como mero depósito das relações humanas, nem mesmo como um agente neutro ou “inocente”, mas como um agente de reprodução e manutenção normativa, política e social, já que materializa e reflete a normatização (de sexualidade) dominante/vigente dentro de relações de poder.

El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino que como el resultado de una multiplicidad interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales, toda vez que la movilidad de flujos permite la dinámica de los aparentes hijos. (...) este espacio geográfico es cada vez menos un espacio para la construcción de subjetividad y cada vez menos un espacio para la construcción de socialización, toda vez que se asiste al desmembramiento de la idea de una sociedad única, y emerge el individuo como categoría aislada de un proyecto colectivo. (PEREIRA, 2005. p. 140)

No que tange mais especificamente à escola, sem um projeto efetivamente coletivo, este espaço pode ser ainda mais “discriminatório”, na medida em que não está preparado para trabalhar as diferenças e naturaliza comportamentos e ideais pautados em bases heteronormativas, muitas vezes contribuindo para perpetuar discriminações, segregando “territórios” para dominantes e dominados.

Estes últimos, na maior parte das vezes, são marginalizados dentro de um sistema de ensino que deveria ser laico, plural e democrático, onde “estímulos negativos” podem se dar de diversas formas, desde expressões discriminatórias materializadas nas paredes, classes e portas, até nas comunicações e atitudes presentes entre alunos, professores e/ou funcionários.

Estas questões são postas pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, no chamado tema transversal de “Orientação Sexual”, no momento em que dizem que:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (BRASIL, 1998. p. 292)

Além disso, o tema transversal “Orientação Sexual” ressalta ainda mais a necessidade de se problematizar estas e outras questões na escola, também colocando que:

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998. p. 293)

Ainda assim, mesmo que faça parte dos objetivos dos PCNs e até dos Projetos Pedagógicos das escolas, “contribuir para a desconstrução de tabus e preconceitos”, é evidente a distância que ainda se encontra a realidade escolar da idéia de uma educação menos discriminatória neste sentido.

Todos estes referenciais, juntamente com os que poderão ser observados nos capítulos a seguir, servem para entender, primeiramente, o quanto as performances de gênero e sexualidade que rompem com o padrão linear (im) posto pela sociedade, muitas vezes são rechaçadas, e até mesmo patologizadas, inclusive dentro de ambientes institucionais.

Deste modo, averiguar o tratamento desta temática em instituições de ensino e refletir sobre a colaboração da geografia, mostra-se não só como possibilidade a ser explorada, mas de suma importância para o avanço teórico-metodológico do ensino em geografia, ao passo que aprimoramos métodos e discutimos melhores formas de agir pedagogicamente dentro da diversidade. Isto pode ser visto mais claramente nos objetivos abaixo.

Objetivos

Objetivo Geral: Esta dissertação tem pretende analisar geograficamente o fenômeno da homofobia e possíveis entrelaçamentos com preconceitos de gênero, manifestados dentro do espaço escolar e universitário, em diferentes contextos do município de Pelotas – Rio Grande do Sul.

Objetivos Específicos:

- Entender alguns elementos que compõem o espaço escolar e que podem influenciar na variabilidade espacial do fenômeno da homofobia.
- Apresentar discursos e percepções presentes no imaginário de licenciandos e licenciados em Geografia acerca de aspectos sobre gênero, (homos) sexualidade e homofobia.
- Averiguar possíveis deficiências na formação e atuação docente no que diz respeito ao trato das questões de Gênero e Sexualidade Humana.
- Apontar possibilidades de contribuição da Geografia, enquanto ciência e disciplina curricular, no combate à homofobia e outras discriminações.

Etnografias e Metodologias Feministas: Uma inspiração

Algumas leituras importantes durante o processo de construção desta pesquisa foram aquelas referentes à questão metodológica de qualquer investigação. Neste sentido, é interessante apresentar aqui algumas que tiveram destaque na influência da confecção metodológica desta dissertação.

Ainda que esta pesquisa não possa ser descrita como uma metodologia etnográfica ou feminista, estas duas serviram como grande fonte de inspiração para pensar o passo a passo da metodologia deste trabalho (que poderá ser observado no próximo título).

Por excelência, os estudos etnográficos são investigações pautadas em pesquisa qualitativa, tendo em vista que podem lidar diretamente com a descrição de distintos grupos humanos e, muito mais do que isso, com as análises das produções culturais e interações sociais presentes nestes grupos.

Uma etnografia focaliza em todo um grupo que compartilha uma cultura. É verdade que às vezes esse grupo cultural pode ser pequeno (alguns professores, alguns trabalhadores sociais), mas em geral é grande, envolvendo muitas pessoas que interagem ao longo do tempo (professores em uma escola inteira, um grupo de trabalho social na comunidade). Assim sendo, a etnografia é um projeto qualitativo em que o pesquisador descreve e interpreta os padrões compartilhados e aprendidos de valores, comportamentos, crenças e linguagem de um grupo que compartilha uma cultura. (HARRIS, 1968 apud CRESWELL, 2014. p. 82)

Ainda que existam múltiplos tipos de etnografia, segundo Creswell, estes podem se enquadrar em duas formas contrastantes de se fazer etnografia. A “etnografia realista”, mais tradicional, que trata da descrição mais objetiva, “impessoal e imparcial” dos grupos humanos, e por outro lado, a etnografia crítica, mais próxima do exemplo que se quer incentivar aqui.

(...) os etnógrafos críticos podem estudar escolas que dão privilégios a determinados tipos de alunos ou práticas de aconselhamento que servem para desconsiderar as necessidades de grupos sub-representados. Os componentes principais de uma etnografia crítica incluem orientação imbuída de valores, dando poder às pessoas ao lhes dar mais autoridade, desafiando o *status quo* e tratando de questões relativas ao poder de controle. Um etnógrafo crítico estudará as questões de poder, empoderamento, desigualdade, iniquidade, dominação, repressão, hegemonia e vitimização. (CRESWELL, 2014. p. 84)

Assim, a etnografia é um interessante caminho para a pesquisa qualitativa em geografia ao abordar o gênero e sexualidade dentro das relações de poder, pois como nos fala Angrosino (2009): “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”.

O geógrafo, assim como o etnógrafo, é “naturalmente” um observador e seus métodos de coletar os dados podem ser variados (CLAVAL, 2011) e a etnografia considerada crítica tem uma importante contribuição a dar aos estudos dentro da ciência geográfica, no que toca novas formas de entrevista de um dado grupo de pessoas, que anteriormente ocorria de forma mais “tradicional”, pois:

A ‘entrevista’ tradicional (que implicitamente coloca o pesquisador em um papel de poder) também é rejeitada em favor de um diálogo mais igualitário, frequentemente incorporado na forma da *história de vida* na qual uma pessoa é incentivada a contar a sua própria história de sua própria maneira e nos seus próprios termos, com um mínimo de interferência do pesquisador. A etnografia baseada na abordagem da história de vida é vista como uma maneira de ‘dar voz’ a pessoas historicamente relegadas às margens da sociedade (e da análise social); é também uma maneira de preservar a integridade dos indivíduos, ao contrário de outras técnicas de entrevista que tendem a segmentá-las em peças analiticamente separadas. (ANGROSINO, 2009. p.23)

Este tipo de contribuição não pretende romper diretamente com tradições de pesquisa cultuadas dentro dos estudos geográficos, muito menos substituir outras formas de apreensão da realidade, mas ao contrário, ela colabora para uma salutar ampliação da ciência geográfica e suas possibilidades de investigação, demonstrando o quão frutífera pode ser a interação de diferentes campos do conhecimento para a resolução de problemas reais.

Pensando nisto, e também na influência exercida pelas metodologias feministas, esta pesquisa pretende versar sobre Diversidade Sexual e Gênero, através de um campo de estudo/trabalho ainda um tanto incipiente dentro da geografia, no qual:

...a metodologia feminista tem-se estruturado na crítica a objetividade e ao privilégio à certas formas de produção de conhecimento, naturais ao positivismo. Mas também fazendo uma crítica aos preconceitos sexistas e androcêntricos na investigação geográfica. (ORNAT, 2008. p. 316)

Mesmo utilizando uma abordagem não somente qualitativa (mas mista) para a captação e socialização dos dados obtidos, este trabalho centra sua atenção na interpretação e nas discussões possíveis a partir dos mesmos, pois:

...as metodologias feministas referem-se menos à adoção de técnicas específicas de coleta de dados que à inclusão dos aspectos de gênero e de poder na construção do conhecimento. (...) são igualmente válidas quaisquer abordagens de pesquisa, qualitativas ou quantitativas, desde que construídas e analisadas sob uma perspectiva não sexista. (BRUSCHINI, 1992. apud NARVAZ e KOLLER, 2006. p. 651)

Isto tudo confere à geografia uma possibilidade analítica rica e salutar, podendo relacionar estes temas com praticamente todas as frentes de trabalho do campo geográfico, na área econômica, humana, de ensino, da população, das formações dos territórios, dos lugares, das regiões, do campo, da cidade, enfim, nas relações que os diferentes grupos sociais (re) produzem entre si e com o meio em que vivem.

A geografia incorpora a noção de construção social do sexo, gênero e desejo e as relações de poder inerentes a ela, num processo de permanente tensão e movimento. (...) a geografia evidencia a importância da incorporação do espaço e do tempo nas análises das experiências da vivência cotidiana e concreta e as possibilidades de subversão da própria ordem compulsória de gênero da sociedade heteronormativa. (SILVA, 2009. p. 3)

É buscando dar atenção e voz para estes temas, dentro da geografia, que esta dissertação se concretiza. Com a expectativa de fazer desta, uma ciência ainda mais democrática e verdadeiramente emancipatória.

Compreendendo que o gênero possui conectividades transversais com classe, etnia, idade e sexualidade, e que estas se colocam como estruturas dominantes das relações de poder, a metodologia feminista direciona atenção à diversidade, à reflexão crítica dos sujeitos investigados, e à própria responsabilidade com estas vozes e vidas... (ORNAT, 2008. p. 317)

Afinal, é apenas entendendo que o espaço geográfico é também uma produção humana, construído na interação entre ambiente e sociedades (a partir de distintos grupos) que podemos dar conta de tratar questões relativas a gênero e sexualidade, que afetam também a (re) produção dos espaços. Questões estas, outrora negligenciadas, mas vindas à tona cada vez mais nas investigações que partem das ciências humanas.

A Pesquisa Qualitativa e a Metodologia da Pesquisa

A construção do conhecimento não se dá através de simples explicitação com respostas imediatas às questões, uma vez que a construção da educação, da pesquisa, do conhecimento, da práxis, é processual. Como tal, em forma de processo, esta construção passa, é necessário que passe, por constantes confirmações, contestações, reformulações.

Boterf corrobora isso quando afirma que “a análise crítica da realidade e a realização de ações programadas conduzem à descoberta de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação é uma fonte de conhecimento e de novas hipóteses” (BOTERF, apud BRANDÃO, 1984. p.68).

Nesta pesquisa não foi diferente, apesar de suas inspirações metodológicas, ao longo do tempo foi sendo construída sua metodologia de acordo com as necessidades colocadas pela mesma. Assim, não seria possível trabalhar com temas relativos ao gênero e às sexualidades dentro do campo de estudos geográficos, sem bases características de uma pesquisa qualitativa.

Por vezes, quando alguém pensa em estudo qualitativo, pode ser que imediatamente pense em classificações, nomeações e qualificações que se pode realizar dentro de um quadro “qualitativo” de investigação. No entanto, a pesquisa qualitativa em si não é simples escolha de nomes, ao invés de números, para expressar determinados dados investigados.

Uma investigação, qualquer que seja ela, só pode ser qualitativa de fato quando remete não apenas à objetividade, mas sim, também à subjetividade, ao humano, à sociedade, à qualidade da vida humana, sempre diversa nos diferentes lugares do globo.

Nos estudos que se pretendem qualitativos pouco adianta, por exemplo, um geógrafo pesquisar sobre uma determinada parcela de alguma população, estudar sua localização, deslocamentos, fluxos e quantidade, se isto não vier acompanhado de nenhum estudo sobre as interações entre os sujeitos e o espaço, os sujeitos entre si, suas percepções e demandas específicas.

Não basta enunciar e qualificar diferentes atributos em um quadro disposto ordenadamente, pois é preciso entender as imbricações destas apreensões na qualidade de vida das pessoas e suas impressões acerca disto. É preciso ‘ouvir’ as pessoas, conhecer seus “*modus*” de vida, suas preocupações, suas intenções diante do espaço que ocupam, observá-las, entrevistá-las, enfim, pesquisá-las.

A pesquisa qualitativa começa (...) abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014. p. 49-50)

Este “contexto natural” ao qual Creswell se refere, não necessariamente diz respeito diretamente a um ambiente de natureza física, mas sim a um contexto original em relação ao evento ou fenômeno, e não artificial como seria o caso de um laboratório montado para experiências fora do ‘contexto natural’.

Deste modo, ‘contexto natural’ se refere ao ‘campo’ da coleta de dados e pode significar qualquer ‘*locus*’ que represente seu contexto original, uma bacia hidrográfica ou, igualmente, uma praça, uma escola, um bairro, enfim, um recorte onde a situação ou problema (social) estudado tem pertencimento.

Neste sentido, para além dos eventos e fenômenos de natureza a incidir sobre a sociedade, inúmeros são os eventos e fenômenos socioculturais que também podem ser analisados na geografia, através de uma pesquisa qualitativa.

Como exemplo, pode-se pensar na imbricação da migração em escala global de homens para diversos destinos, se considerados como integrantes de uma identidade do gênero masculino, para exercer atividades “tidas” como masculinas em determinadas sociedades (fins militares, políticos, etc.).

Pode-se pensar ainda, mais especificamente, o acesso (ou impedimento) de mulheres em locais considerados masculinos, ou de grupos considerados marginalizados (os próprios estudantes LGBTs) a locais heteronormativos (escolas, por exemplo) e sua reflexão sobre a permanência e circulação em espaços tidos como públicos ou privados.

Atualmente, boa parte das pesquisas qualitativas trata de dar vez a grupos que outrora estiveram desprivilegiados, diante da produção do conhecimento, da história contada (geralmente por mãos brancas, masculinas e heterossexuais), diante das relações de poder, dos espaços (de moradia, de consumo, de política, de vida...).

Os problemas em pesquisa qualitativa incluem os tópicos das ciências sociais e humanas e uma característica da pesquisa qualitativa hoje é o profundo envolvimento em questões de gênero, cultura e grupos marginalizados. Os tópicos sobre os quais escrevemos são carregados de emoção, próximos das pessoas e práticos. (CRESWELL, 2014. p.55)

É por este motivo que se insiste aqui na abordagem de perspectivas, segundo o que veremos nesta pesquisa, até então não tão costumeiras à ciência geográfica, pois concordando com Nicholson:

Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Conseqüentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão 'até o fundo' – aquelas diferenças ligadas não só a fenômenos limitados que muitas associamos ao 'gênero' (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (NICHOLSON, 2000. p.14)

Assim sendo, e pensando que “o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte” (DEMO, 1990.), esta pesquisa vem com o intuito de compreender, em parte, a particularidade da homofobia na escola.

A decisão por aferir este fenômeno dentro de instituições educacionais se dá pela ideia de que estes espaços são, em si, representação também do espaço geográfico, servindo desta forma, como lócus de reflexo e condição de tensões presentes na sociedade, como o tensionamento entre padronização e diversidade sexual.

A partir daí, é preciso levar em consideração aqui que há uma variabilidade espacial da homofobia em diferentes escolas da cidade de Pelotas (MOREIRA, 2014.), como pode ser melhor observado no capítulo 2 desta dissertação e, no intuito de aprofundar as explicações relativas a esta variabilidade, nesta pesquisa há o retorno às instituições em que esta variabilidade da homofobia foi constatada.

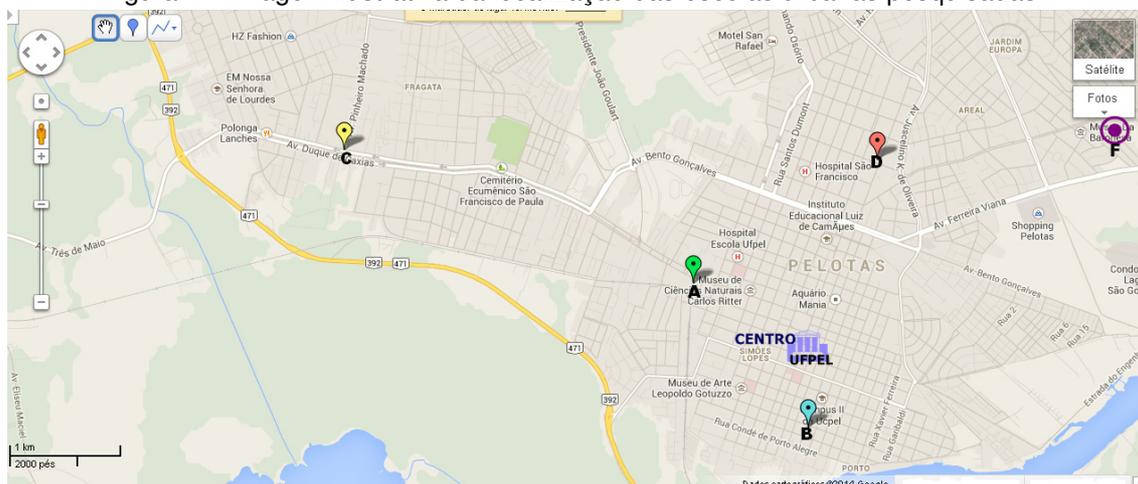
No retorno a 4 instituições (escolas 'A', 'B', 'C' e 'D') pesquisadas na graduação (conforme figura 1), agora são entrevistados os corpos diretivos destas escolas, trazendo uma outra visão/análise para a pesquisa, e está sendo também incluída a investigação com questionário aplicado para 45 alunos de uma escola rural (escola 'E'), com a intenção de confirmar se esta variabilidade espacial da homofobia pode ser apontada em contraposição às escolas da cidade.

Além disto, foi aplicado um formulário para 38 professores da rede pública estadual de ensino básico, atuantes em outra escola da cidade (escola 'F'), e outro para 128 estudantes de geografia da entidade de ensino superior que promove esta pesquisa (UFPEL), com a intenção de analisar o grau de concordância destes com frases (de certa forma, preconceituosas) disseminadas popularmente.

Na referida monografia de graduação, envolvendo a mesma temática, onde os fenômenos de homofobia e preconceito de gênero foram primeiramente constatados, a pesquisa havia se dado com 82 alunos (das 4 escolas urbanas) da rede pública, 3 professores de geografia e 352 internautas, gerando um universo de 437 participantes.

Já nesta dissertação, com um total de 216 pesquisados presencialmente, distribuídos nas 7 instituições investigadas se torna possível a formação de uma rede complexa de informações que proporciona entrecruzamentos importantes para amplificar os horizontes da própria pesquisa, e dando o sentido de diversidade a que ela se propõe, podendo instigar, inclusive, questões de análise territorial.

Figura 1 – Imagem ilustrativa da localização das escolas urbanas pesquisadas.



Fonte: MOREIRA, 2014.

É sabido que estes fenômenos citados ainda são pouco explorados pela geografia e podem não ser de fácil percepção para uma primeira observação, porém, além de serem parte integrante da multiplicidade do espaço, são aspectos de suma importância para melhor compreendermos o espaço enquanto unidade, pois:

Se de um lado ainda trabalhamos com o recorte do espaço geográfico, de outro acreditamos que esses recortes poderão mais unir o discurso geográfico, do que separar. Isto porque cada um deles enfatiza uma dimensão da complexidade organizacional do espaço geográfico: o econômico/cultural (na paisagem), o político (no território), a existência objetiva e subjetiva (no lugar) e a transfiguração da natureza (no ambiente). (SUERTEGARAY, 2001. p. 11-12)

Assim, para que se possa alcançar as intenções desta pesquisa, é ideal que se diversifique os procedimentos metodológicos, pois:

Diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, doxa) ou descrição, e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica. (VASCONCELLOS, 2008. p. 190)

No que diz respeito especificamente ao âmbito empírico, pode-se dizer que esta parte de uma investigação é crucial para uma melhor apreensão e compreensão da realidade a ser pesquisada, trazendo para a dimensão do real as ideias e discussões teóricas acerca do tema, e ao mesmo tempo, contribuindo para seu próprio crescimento e fortalecimento teórico.

Obviamente, por limitações das mais diversas ordens, para investigarmos uma determinada realidade é necessário que façamos recortes de análise. Esta determinação diz respeito a uma série de definições a serem tratadas antes mesmo do trabalho de acontecer o “campo” propriamente dito, como, por exemplo, a definição espacial/geográfica/escalar, o público-alvo ou população, a faixa etária e etc.

Para haver um número substancial de dados análogos, foram elencadas todas as três turmas de 1º ano do ensino médio da escola rural, com alunos (as) de faixa etária equivalente aos das escolas citadinas, que haviam respondido as mesmas questões no trabalho monográfico.

Deste modo, a metodologia empregada aqui nesta dissertação envolve três diferentes etapas da pesquisa de mestrado (conforme figura 2), que podem se entrecruzar temporalmente, como pode ser visto na ilustração e explicações a seguir:

Figura 2 – Imagem ilustrativa da metodologia da pesquisa



Fonte: MOREIRA, 2016.

A) Etapa Teórico-bibliográfica: Neste procedimento, a prioridade foi a seleção de leituras e revisão bibliográfica das publicações pertinentes à pesquisa e ocorreu durante todo o período de construção da dissertação.

B) Análise Documental: Nesta parte da metodologia é realizada a seleção e a leitura dos principais documentos que servem de referência à pesquisa (LDB, PCNs, DUDH, Relatórios e etc.), podendo ocorrer também concomitantemente com outros estágios da pesquisa.

C) Campo empírico: Já o trabalho de campo pode ser subdividido aqui em dois momentos também com procedimentos diferentes, de acordo com os sujeitos da pesquisa, sendo eles:

Questionário – Como complementação/confirmação dos dados obtidos na monografia de graduação, após uma breve explicação sobre alguns conceitos e seu funcionamento, foi aplicado um questionário para 45 alunos de ensino médio, da mesma série e faixa etária, mas agora de uma escola rural no mesmo município.

Neste procedimento metodológico, a captação propriamente dita pautou-se na autodeclaração como instrumento de coleta e posterior tabulação de dados, utilizando questões de múltipla escolha, aplicado para as três turmas da escola rural (escola “E”), já respondidas por quatro turmas pesquisadas em escolas da cidade, gerando um total de 127 participantes e 1.270 respostas tocantes à temática. (Capítulo 2.)

Formulários de múltipla escolha – indicando a concordância com frases/ideias baseadas no “senso comum”, sendo um direcionado para alunos de Licenciatura em Geografia e outro direcionado a professores da rede pública de ensino (UFPEL e escola ‘F’). (Demonstrado principalmente no Capítulo 3.)

Entrevista – com corpos diretivos, para averiguar o tratamento de questões relativas à homossexualidade, homofobia e preconceito de gênero no ambiente escolar, suas manifestações, a abordagem do tema transversal “orientação sexual” e a preparação para trabalhar com a temática (escolas ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’). (Demonstrado principalmente nos Capítulos 2 e 3.)

Pensando nestes procedimentos, ao final de seu cumprimento (Capítulos I, II, III e Conclusão), é esperado que, com esta investigação, a pesquisa seja capaz de contemplar os resultados e impactos que vem a seguir.

1) Sobre Gênero, Sexualidade e Ciência (Geográfica)

Ao longo de sua história, enquanto ciência, a geografia trilhou um caminho de grandes reformulações e perseveranças epistemológicas, em busca de investigar a “fixação”, a apropriação, a dominação e a permanência ou migração de diferentes grupos humanos nos diversos espaços sobre a superfície terrestre.

É sabido já que, anteriormente, os estudos em geografia ressaltavam aspectos físicos do ambiente para explicar a presença (e permanência) dos grupos sociais e algumas de suas dinâmicas nos diferentes lugares. Isso se dava, em parte, pela visão de que havia dada dificuldade humana em “dominar” a natureza.

Porém, na medida em que o ser humano descobriu meios para que esta natureza deixasse de impor alguns dos tais entraves, até então tidos como insolúveis, os fatores socioculturais foram sendo, cada vez mais, “complexificados” e enaltecidos nos estudos geográficos, junto de novas perspectivas de pesquisa (CLAVAL, 2011).

Neste sentido, pode-se dizer que não somente por meio de avanços em tecnologia o homem reformula sua forma de relação com o espaço, mas também através de mudanças ocorridas no âmbito social. Pois, se nas relações que o homem estabelece com o ambiente ele o rearranja espacialmente, é também na relação que o homem estabelece com seus pares em sociedade que ele transforma seu ‘*modus*’ de vida ao passar do tempo.

Por conseguinte, existe atualmente uma miríade de possibilidades de pesquisas geográficas. Pois são também diversificados, e provavelmente cada vez mais complexos, os aspectos sociais / humanos que se pode investigar a partir de perspectivas espaciais. Desta forma, é dentro desta miríade de possibilidades de estudos geográficos que este presente trabalho situa sua parcela de reflexão.

Os traços característicos da ciência moderna, como a objetividade, a racionalidade e a distância do pesquisador do objeto de estudo, permanecem como componentes habituais na geografia brasileira hegemônica. Com frequência, seja em textos de pesquisadores principiantes ou experientes, esses traços são expressivos na forma como o espaço é representado na produção geográfica brasileira. Em geral, há consenso de que o espaço é uma instância da sociedade. Entretanto, os sujeitos sociais capazes de produzir o espaço geográfico são agentes econômicos, institucionais, movimentos sociais que produzem uma análise espacial a partir de estruturas que diluem as diferenças dos sujeitos e sua realidade cotidiana. A expansão da Geografia Cultural no Brasil nas últimas duas décadas, notadamente aquela que considera os diferentes significados produzidos pelos sujeitos sociais, suas tensões e as relações de poder, trouxe a identidade como um importante foco de debate contemporâneo. (NASCIMENTO SILVA e SILVA, 2014. p. 17)

A partir daí, assumindo a identidade como um importante aspecto a ser incorporado mais fortemente pelos estudos geográficos, diversos ‘caracteres’, de uma mesma identidade, podem ser descobertos e investigados.

Não se trata aqui de uma identidade fragmentada, ao contrário, apesar da possibilidade analítica de suas performances, estes recortes são sempre propositais e provisórios, para denunciar quando algumas reiteraões servem para (des) favorecer determinados grupos diante das relações de poder.

Esta perspectiva identitária busca superar o princípio dualista binário que impossibilita a análise da diversidade e da complexidade. A simples oposição feminino/masculino, branco/negro, ricos/pobres, homossexual/heterossexual, direita/esquerda obscurece e oculta as experiências concretas das pessoas, já que suas identidades se compõem de uma imensa possibilidade de combinações de facetas identitárias em tempo e espaço. É preciso superar o essencialismo das identidades e criar uma análise política de suas articulações e negociações. É nesta perspectiva que a ideia de interseccionalidade pode ser articulada à imaginação geográfica. Se a experiência das pessoas é concreta, ela é também espacial. Uma pessoa vivencia de forma simultânea várias facetas identitárias, como gênero, raça, sexualidade, classe, nacionalidade, religião, deficiência funcional etc., mediadas pelo espaço e pelo tempo, que são fundamentais na consideração do movimento destas intersecções. (NASCIMENTO SILVA e SILVA, 2014. p. 18)

Neste caso, tomando o gênero e a sexualidade como categorias imprescindíveis para entender a formação das identidades dos grupos humanos, que são importantes para uma melhor compreensão dos processos de (trans) formação dos territórios, este capítulo pretende firmar uma breve reflexão entre geografia, gênero e diversidade sexual, como possibilidades a acrescentar no campo de estudo e pensamento da ciência geográfica.

Aqui, quando esta pesquisa refere-se ao termo “gênero”, esta referência se pauta em consideração com a ideia exposta por Scott, primeiramente em 1986, em seu artigo “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, tendo sua versão francesa (1988) traduzida por Guacira Lopes Louro em 1990, e revisada por Silva em 1995, onde expressa o seguinte:

... o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre o sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de “papéis sexuais”, esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1995. p. 75)

Neste mesmo sentido, ainda que em outras palavras, Zimbalist Rosaldo e Lamphere em 1974, na tradução de Cila Ankier e Rachel Gorenstein (1979), também nos brindam com outro pensamento salutar sob uma ótica similar:

As atividades e os sentimentos humanos não são diretamente organizados pela biologia, mas sim, pela interação das tendências biológicas com as várias expectativas culturais específicas, esquemas e símbolos que coordenam nossas ações, permitindo assim nossa sobrevivência. A implicação de tal argumento, para a compreensão dos papéis sexuais humanos, é que diferenças biológicas entre os sexos necessariamente podem não ter implicações sociais e comportamentais. O que é ser homem ou o que é ser mulher dependerá das interpretações biológicas associadas a cada modo cultural de vida. (ROSALDO e LAMPHERE, 1979. p. 22)

Para utilizar as palavras da proeminente filósofa contemporânea Judith Butler (1990), em seu livro “Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity”, traduzido por Renato Aguiar em 2003, onde fala que:

Numa aplicação que o próprio Nietzsche não teria antecipado ou aprovado, nós afirmariamos como corolário: não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (BUTLER, 2003. p. 49)

E já nos momentos em que esta pesquisa se refere à “Diversidade Sexual”, corrobora o que Marco Antonio Torres disserta sobre o assunto, quando diz que:

... a diversidade sexual precisa ser compreendida como uma noção em expansão, pois as formas de expressão da sexualidade e a variedade das práticas sexuais são construções sociais e históricas. Sendo assim, chamamos a atenção para o fato de que outras sexualidades ainda poderão nos levar a questionar tudo o que até agora pensávamos sobre diversidade sexual. (TORRES, 20120. p. 7)

Para chamar a atenção a estas temáticas tão invisibilizadas dentro da ciência, o caminho percorrido pelas mulheres e população LGBT ao longo da história foi árduo e demorado, pois, a valorização dos papéis masculinos heterossexuais na sociedade ainda é prestigiada de forma desigual.

Segundo Mead (1971), mesmo em outras sociedades, pode-se dizer que a produção de conhecimento, as atividades produtivas, o espaço dentro da política, sempre privilegiaram ou ao menos satisfizeram e serviram de alguma maneira ao gênero masculino em detrimento do feminino:

Em cada sociedade humana pode-se reconhecer a necessidade de realização do homem. Os homens podem cozinhar, tecer ou vestir bonecas ou caçar beija-flores. Se tais atividades são apropriadas a eles, a sociedade como um todo e ambos os sexos considerá-las-ão importantes. Quando as mesmas ocupações são desempenhadas pelas mulheres, elas são tidas como menos importantes. Num grande número de sociedades humanas, a certeza do homem sobre seu papel sexual é conseguida através do direito ou habilidade de praticar alguma atividade não permitida às mulheres. Sua masculinidade deve ser reafirmada de fato pela proibição às mulheres de penetrar em alguma área ou de realizar algum feito. (MEAD, 1971. p. 131)

Deste modo, as primeiras contestações relativas à questão de gênero se deram, principalmente, a partir de movimentos de mulheres. Estas mesmas foram, pouco a pouco, reivindicando seu espaço dentro da ciência, através de seus escritos, mas também dentro da política, com o despertar de um novo olhar da sociedade como um todo, conforme Franchetto nos coloca:

Assim, desde a campanha pelo voto feminino (quando as sufragistas habilmente argumentavam apoiadas no texto da Declaração dos Direitos do Homem) até as lutas atuais (salários iguais, acesso das mulheres a cargos de decisão), o movimento reivindica um entendimento da cidadania feminina igual à masculina: é a famosa luta pelos direitos iguais. A luta política das mulheres enquanto sexo elege o indicador 'direitos' como aquele através do qual se pode mensurar a igualdade entre os sexos. (FRANCHETTO, 1981. p.40)

Na busca de pensar uma nova forma de produção do conhecimento, o feminismo trouxe importantes contribuições para as ciências, valendo-se de colaborações do marxismo, no que se refere à formação do patriarcado e às desigualdades/injustiças sociais, mas também propondo a crítica a estas, não se esgotando nos aspectos econômicos e de classe social.

A literatura científica feminista traz ainda críticas quanto ao modo exacerbadamente positivista de produzir o conhecimento, à pretensa neutralidade científica dos pesquisadores e a falta de atenção, já mencionada, para com os grupos considerados marginalizados, cuja Angrosino nos diz:

Esta abordagem do conhecimento ganhou proeminência nas últimas décadas em todas as ciências sociais (e ciências humanas de um modo geral). Embora ligado ao movimento sociopolítico pelos direitos das mulheres, o feminismo acadêmico não diz respeito apenas às mulheres pesquisadoras; ele representa uma abordagem geral para estudo da condição social humana. (ANGROSINO, 2009. P. 21-22)

Assim, o estudo sobre gênero “caminhou” dentro da ciência, mesmo com dificuldades, a partir das lutas das mulheres, principalmente com a eclosão dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 70, e gradativamente esta temática vem sendo reconhecida e explorada, dentro das áreas do conhecimento, afetando as ciências como um todo.

Já no que diz respeito à cronologia, a trajetória e a aceitação da temática de gênero (e sexualidade) dentro da geografia possuem algumas características próprias, enfrentou, e ainda enfrenta, determinada dificuldade, como poderá ser visto mais ao final deste capítulo, para ser reconhecida e consolidada.

Foi só a partir de uma compreensão mais “relacional” de espaço, principalmente após a década de 1950, que os estudos sobre as interações humanas começaram a ganhar um novo fôlego para estas relações serem renovadamente pesquisadas.

Claval já nos atentava quanto a isso, quando falava sobre as grandes reformulações epistemológicas, as quais a disciplina de geografia foi passando ao longo do século XX, principalmente após a maior consideração para com a “experiência humana”, trazida à tona pela Geografia Cultural:

(...) o geógrafo deve ter em conta as atitudes, as preferências e as normas daqueles que habitam os espaços que estuda, porque desempenham e desempenham um papel essencial na moldagem das paisagens, e a organização em regiões, tanto na maneira de fazê-las como dizê-las. As transformações estão em curso. É demasiado cedo ainda para medir todos os aspectos, mas já se sente tudo o que elas trazem à compreensão de um mundo em que os conflitos não nascem mais tanto de escassez dos recursos quanto dos sentimentos de identidade, das imagens do outro e dos sentimentos de frustração que os acompanham. (CLAVAL, 2011. p. 252)

Com esta maior abertura para se trabalhar questões de identidade nos estudos geográficos, foram sendo incorporadas também novas formas de perceber e interagir com o espaço. Este sendo vivido e percebido de forma mais relativa/relacional, novas temáticas foram sendo problematizadas.

Isto possibilitou às mulheres insistirem na comunicação das ausências e importâncias especificamente dentro desta ciência (geográfica), até então predominantemente “masculina”, como nos indicam as “falas” de Claval:

Entre as críticas dirigidas à disciplina como até então tinha sido concebida, a ausência das mulheres (mas também das crianças ou velhos) ocupava um lugar essencial. Existe, em todas as sociedades, uma divisão das tarefas entre os dois sexos. Por que submetê-la ao silêncio e recusar-se a falar do trabalho das esposas e das mães? Um novo interesse pelo ‘gênero’ (a construção social dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres) desenvolve-se. (CLAVAL, 2011. p. 290)

Contudo, não bastava perceber a ausência e papel das mulheres na ciência geográfica, era preciso averiguar o porquê destas ausências e propor uma geografia que não apenas constatasse problemas sociais, mas que fosse além da denúncia das injustiças, que servisse de instrumento para a transformação da sociedade, fazendo-se necessária, portanto, a consolidação de novas (sub) áreas do conhecimento geográfico.

Assim, como já mencionado, com toda a efervescência dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, como o movimento Feminista e LGBT, os focos de trabalho, envolvendo as temáticas de gênero e sexualidade, tiveram chance de dar corpo, então, a novas (sub) áreas da Geografia, como é o caso da chamada Geografia Feminista e a Geografia das Sexualidades.

A corrente feminista, a priori, explorou a abordagem geográfica que centralizava as mulheres, focando basicamente a diferença corporal. Logo adiante, a noção do gênero enquanto socialmente construído associado à ideia de patriarcado, ganhou hegemonia e aliou-se com a geografia crítica (marxista), trazendo debates relacionados ao trabalho e propriedade. Assim, a noção de desconstrução do gênero se desenvolveu de forma associada à Nova Geografia Cultural, na qual instituía a não linearidade entre sexo, gênero e desejo. (CESAR e PINTO, 2015. p. 122)

A partir daí, a fim de dar conta das diversas faces que a realidade pode assumir, também em sua dimensão socioespacial, novos horizontes de pesquisa e questionamentos podem ser, e já estão sendo, propostos para a própria geografia, enquanto ciência e disciplina:

Um interessante exemplo é a imbricação da sexualidade com as esferas da produção e do consumo de mercadorias no campo da geografia econômica. Outro interessante campo é o estudo da sexualidade no desenvolvimento das redes virtuais e na composição dos imaginários sociais dos espaços. Enfim, o esforço desconstrucionista das verdades fixas e preestabelecidas possibilita construir uma geografia composta de interdependências e pluralidades das negociações entre os seres humanos e o espaço. (SILVA, 2009. p. 4)

A invisibilidade de determinados segmentos da sociedade que clamavam por seu “espaço” e por direitos civis, se tornou mais evidente, deflagrando a necessidade de investigação sobre as relações de poder que estariam imbricadas na produção do saber científico até o momento.

Tanto para grupos de gays como de lésbicas, várias pautas de discussão têm sido admitidas, como as relações entre economia política do espaço e política da sexualidade, culturas sexualizadas de consumo e produção de espaços, o trabalho informal e institucional, e a gestão de múltiplas identidades na vida diária. (ORNAT, 2008. p. 319)

Ainda com a 'Geografia Crítica', reforça-se um movimento de contestação epistemológica e renovação de sua própria forma de produção do conhecimento, até então concebida, muitas vezes, como uma construção de conhecimento majoritariamente (para não dizer completamente) 'masculina, branca, e heterossexual', assim:

A perspectiva crítica presente no movimento de transformação da geografia nos anos 90 despertou a necessidade de atitudes reflexivas em relação ao modo de produzir a ciência e subverter o poder instituído que naturaliza as injustiças cotidianas provocadas pela ordem compulsória da sociedade heteronormativa. (SILVA, 2009. p. 6)

Neste contexto é que surge a Geografia das Sexualidades: “No caminho crítico aberto pela luta das mulheres por sua visibilidade na geografia, desenvolveram-se os estudos '*queer*' ou geografia das sexualidades” (SILVA, NABOZNY e ORNAT 2010).

Porém, apesar de toda esta abertura da Geografia em relação a estas novas temáticas, a incorporação destes temas dentro do pensamento geográfico é algo que encontrou e ainda encontra fortes resistências, principalmente no meio acadêmico e científico brasileiro.

Devido a estruturação da ciência geográfica e seu contexto histórico espacial, a geografia brasileira mantém as suas publicações omitindo algumas importantes discussões do pensamento geográfico, entre elas as geografias feministas e *queer*. Essa invisibilidade das discussões dos 'novos' temas no campo científico geográfico brasileiro, gera uma certa ignorância e desprezo de alguns pesquisadores tradicionais em relação a novas possibilidades de discussões. A construção de uma Geografia conservadora e tradicional reflete fortemente nas produções intelectuais dos pesquisadores, mantendo, assim, a tradicionalidade nas discussões dos temas geográficos, legitimando o que deve ou não ser discutido e posto como Geografia. (CESAR e PINTO, 2015. p. 121)

Em suma, esta subárea da Geografia tem se mostrado como uma oportunidade de fazê-la ampliar seus próprios horizontes e já apresenta importantes contribuições teórico-metodológicas, complementares e, fundamentais para o entendimento complexo da formação dos territórios, lugares e dinâmica das sociedades em seus respectivos espaços de atuação.

Sendo temáticas consideradas transversais, ou seja, que perpassam diversas áreas do conhecimento, o gênero e a sexualidade são tópicos que dão à geografia uma possibilidade de experimentação da interdisciplinaridade, podendo reunir saberes de diferentes campos (como a psicologia, antropologia, história, sociologia, direito, filosofia e etc.) para a construção de um trabalho.

Contudo, mesmo com esta possibilidade de contribuições, por se tratar de temáticas incipientes dentro do campo geográfico, ainda há de fato, muito pouca literatura, especialmente no Brasil, no que se refere à Geografia das Sexualidades.

As discussões geográficas envolvendo a relação entre as temáticas gênero, espacialidade e sexualidade colocam-se no Brasil num conjunto de esparsos trabalhos. Tais discussões não têm ganho voz, tanto no formato de publicação em periódicos, como relacionado aos trabalhos orientados nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil. (ORNAT, 2008. p.312)

Constatado isto, é indiscutível que a repercussão implica em uma maior dificuldade para a pesquisa no que toca às revisões bibliográficas e discussões pautadas no aspecto mais teórico de construção de dada investigação, como bem nos coloca Silva:

...o estudo de grupos sociais invisibilizados é bastante árduo, na medida em que eles não possuem, em geral, registros documentais facilmente detectáveis, acessíveis e intercambiáveis. Os acervos e arquivos não registram e resguardam as histórias de vida dessas pessoas e nem mesmo os bancos de dados estatísticos estão organizados de forma a facilitar a realização de investigações que intencionam produzir suas expressões.” (SILVA, 2009. p. 7 e 8)

É importante que a Geografia explore estes novos horizontes, aprofundando a investigação sobre as relações que os diferentes grupos sociais estabelecem com os ambientes, pois: “Tanto em relação ao gênero, a performatividade e a linearidade de sexo, gênero e desejo, o espaço é um elemento primordial enquanto reflexo, meio e condição das normas culturais de gênero e sexualidade”. (ORNAT, 2008. p.311)

Através destas “expedições” ao “novo” para visitar diversos espaços e fenômenos com “outros olhares”, é que se torna possível entender estas outras formas de encarar a realidade, propiciadas pelo avanço da ciência geográfica. Isto comunica o quanto é salutar a (re) construção do conhecimento, quando estes olhares legitimados pelas ciências se consolidam, de fato, como possibilidades de pesquisa, instigadoras de um novo “saber e fazer” científico.

Neste sentido, o capítulo aqui proposto busca servir também como contribuição, ainda que breve, para a consolidação deste conhecimento específico, e ao mesmo tempo plural, no campo destas temáticas (de Gênero e Sexualidades) que muito ainda têm para serem estudadas.

A análise temática destes tópicos pode se realizar tanto em singularidade quanto de forma complementar a outros campos geográficos, como nos estudos sobre os espaços agrários e urbanos, sobre cartografia, ou geografia cultural, ou mesmo o ensino em geografia, e etc..

...reforço que as geografias feministas e *queer* não são saberes que devem se manter auto-centrados e/ou isolados. Possuem focos de interpretação da realidade socioespacial que, de forma dialógica com os demais sub-campos da geografia, podem subverter o monotopismo e produzir pluriversalidades espaciais, enriquecendo nossa ciência como um todo. (SILVA, 2009. p. 11)

Se torna evidente a defesa da ideia de que não se pode esperar que a geografia enquanto ciência, que por excelência estuda e explica diferentes relações que os homens estabelecem com os lugares em que vivem, delegue apenas a outras áreas do conhecimento as análises feitas sobre o gênero e a sexualidade em suas dimensões socioespaciais.

Se por muito tempo estas questões foram negligenciadas, silenciadas ou invisibilizadas na produção do conhecimento (e da própria geografia), agora é chegado o momento de uma compreensão que comporte visões mais amplas e mais complexas de vida, de sociedade e de ciência (geográfica), mais condizentes com o que entendemos como contemporaneidade.

Abordar estas questões, que vêm sendo problematizadas no mundo atual, como possibilidades dentro de uma pesquisa qualitativa, como já mencionado, se mostra claramente necessário e, além disto, uma oportunidade ímpar de construção de uma maior complexidade da ciência geográfica, pois:

Estas perspectivas ampliam a possibilidade de compreensão da ação humana sobre/atravs da superfície da Terra. Ampliam as possibilidades de sairmos de nossos pequenos mundos, estruturados a partir das nossas normas ocidentais de gênero e sexualidade, para um mundo repleto de diversidade e complexidade. Ampliam as possibilidades de percebermos que a própria diversidade se encontra ao lado. (ORNAT, 2008. p. 320)

Não se trata, de forma alguma, de abandonar os antigos objetos científicos, ou desvalorizar fenômenos de estudo já consagrados, nem mesmo supor “inventar a roda”, mas, sim, lançar mão de novas perspectivas até então não tão exploradas, ou ao menos não vistas sob a mesma ótica para analisar os fenômenos e demandas que a vida contemporânea nos exige.

Se a Geografia entende-se como uma ciência “emancipatória” e pretende colaborar para a construção de uma plena cidadania do indivíduo, não é mais possível ignorar aspectos humanos historicamente negligenciados.

Isto, não somente, obscurece as verdades não contadas ao longo do tempo, como também faz dela “cúmplice” das injustiças sociais, quando se silencia, impossibilitando uma maior igualdade de direitos e a justiça socioespacial.

É preciso que esta “se comova com as dores” sem abandonar o rigor necessário de uma investigação, que se mova e ouça as vozes dos atores que interagem com este espaço e tempo, que ouça suas histórias, não apenas para pesquisar, constatar e registrar fatos e fenômenos. É mister que construa a teoria, mas sem deixar de fomentar também a prática, para a construção de uma efetiva melhor qualidade de vida da população.

Pode-se dizer que a geografia deve fazer sentido para a vida das pessoas e não deve temer ao lançar-se em novas aventuras teórico-metodológicas. Obviamente é preciso respeitar pressupostos científicos e filosóficos de sua própria construção, prezar pela credibilidade e confiabilidade, mas jamais sem questionamento e crítica de sua própria construção e produção do saber, pois isso também faz parte da própria práxis científica.

Esta renovação, por vezes nos parece acontecer repentinamente, mas na verdade, na maioria dos casos, acontecem gradativamente, após longos períodos de revisões que gradualmente reverberam na produção do saber científico, no intuito de acompanhar as mudanças que o próprio mundo apresenta com o passar do tempo, e é através dela que diversas áreas do conhecimento se mantêm em constante (re) construção.

Assim, se a ciência geográfica está de fato para o benefício da vida e do mundo, defendendo a ideia de uma vida de cidadania plena, é somente atendendo às preocupações, medos, demandas e desejos dos distintos grupos humanos que a produção de seu conhecimento estará realmente pautada em princípios de igualdade, solidariedade e justiça social.

É admitindo esta dificuldade da Geografia em incorporar a referida temática em seus estudos, e percebendo o quão ricas podem ser as contribuições advindas desta, que podemos refletir também por que é tão difícil que toda esta produção de conhecimento acerca de gênero e sexualidade seja também discutida no espaço escolar e dentro do “saber popular”, como pode ser visto brevemente no capítulo a seguir.

2) Escolas como espaço: A possibilidade de (trans) formação da Homofobia e outras discriminações

Se admitimos que não apenas com as mudanças tecnológicas as relações entre o homem e o meio em que ele vive vão sendo transformadas, cada vez mais, as mudanças que ocorrem no âmbito social se mostram como reflexo e condição para a relação que o ser humano estabelece entre seus pares, reverberando também no contexto socioespacial que estão inseridos.

Assim, se as características físicas sempre foram tidas como primordiais para entender o processo de construção dos territórios, pode-se dizer que diante da rapidez das “transformações” da/na sociedade, hoje em dia é ainda mais importante reconhecer também as características socioculturais que impedem ou favorecem a instalação de determinados grupos sociais nos espaços que almejam.

Ainda sobre a importância do estudo sobre o ser humano, para um melhor entendimento da formação de cada espaço/território, é mister citar Marco Aurélio Saquet, que nos atenta:

Os homens têm centralidade na formação de cada território: cristalizando relações de influência, afetivas, simbólicas, conflitos, identidades etc. Tanto os processos identitários como os conflituosos e transformativos são históricos e relacionais, ao mesmo tempo, materiais e imateriais. (SAQUET, 2009. p. 85)

Não por acaso, atualmente existe no campo geográfico uma miríade de possibilidades de pesquisa, pois diversos são os aspectos humanos analisados através de uma perspectiva espacial. É dentro deste espectro de possibilidades que se situa este trabalho, defendendo a variabilidade socioespacial da homofobia como fator relevante para compreensão dos processos de (trans) formação dos espaços (neste caso, escolares).

Uma premissa desta pesquisa é a concordância desta ideia de que tanto a homofobia quanto o machismo são variáveis de acordo com cada contexto socioespacial, o que implica em uma variabilidade geográfica destes fenômenos, deflagrando a ineficiência das escolas, enquanto instituições do estado, em garantir um acesso, circulação, permanência e condições de aprendizagem, de forma igualitária.

Neste sentido, é importante estar aberto para, como diz Doreen Massey (2012), “pensar/imaginar” o espaço de outras formas, como produto de inter-relações, em um processo dinâmico e contínuo de (re) construção, pautado na multiplicidade de interações possíveis.

Portanto, embora as instituições de ensino possam ser vistas sob diferentes “lentes” possíveis da ótica geográfica, enquanto paisagem (no espectro do perceptível), lugar (do que é sensível ao subjetivo) ou território (representado pelo poder e responsabilidade do estado), aqui nesta pesquisa, o conceito eleito para ser focalizado é o de espaço.

Em sua participação na obra “Geografia – Conceitos e Temas”, Roberto Lobato Corrêa faz uma importante explicação sobre a trajetória percorrida pelo conceito de “espaço” ao longo da história do pensamento geográfico, e é salutar que a explanemos aqui.

Primeiramente abordando a questão do espaço na Geografia Tradicional, principalmente em Ratzel, onde o autor deflagra a falta de uma sistematização explícita deste conceito, e em Hartshorne, quando critica a visão de espaço como um mero receptáculo (comparável ao conceito de área) a receber os atributos, tidos até então como “independentes”.

Depois, ao falar da Geografia Teorético-quantitativa, apesar de ser a primeira vez que o espaço aparece, de fato, como um conceito-chave na Geografia, Corrêa comunica o uso do conceito a serviço da lógica de raciocínio positivista, servindo a modelos matemáticos e visto de duas formas, não necessariamente excludentes, teorizadas na geografia: através da planície isotrópica e de sua representação matricial.

Na planície isotrópica, o espaço aparece de forma homogênea e sua diferenciação se dá basicamente por causa das relações econômicas, enquanto que em sua representação matricial os esquemas matemáticos e quantitativos são produzidos dentro de uma lógica economicista.

Quando chega em sua escrita sobre o espaço pensado na chamada Geografia Crítica, Roberto Lobato Corrêa analisa brevemente as influências do marxismo, do materialismo histórico e da dialética sobre o referido conceito e aponta que é neste momento que as contradições sociais e espaciais são mais fortemente investigadas.

Citando autores como Henry Lefebvre e Milton Santos, o autor nos indica a possibilidade do estudo deste conceito também como “espaço social”, e assim denunciar as desigualdades e injustiças (re) produzidas espacialmente, sendo o espaço também um “fator social” e não somente reflexo da sociedade.

Por último, Corrêa ainda disserta sobre o conceito de espaço na Geografia Humanista e Cultural, e é aí, juntamente com a Geografia Crítica, que foram deixadas aberturas para que, hoje, estes horizontes de pesquisa, numa visão mais ampla do espaço, pudessem ser traçados, onde nos brinda com a seguinte explicação:

Contrariamente às geografias crítica e teórico-quantitativa, por outro lado, a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base da inteligibilidade do mundo real. (CORRÊA, 2000. p. 30)

Assim, assumindo o espaço sob uma perspectiva como dinâmico, multifacetado e produzido historicamente através de diferentes relações, pode-se pensar a escola da mesma forma, que pode ser, simultaneamente, instituição privada ou pública, (re) produtora de regras e transgressões, ponto de encontro de sujeitos, discursos e práticas, (trans) formadora de conhecimentos e cidadãos.

A Escola é um espaço privilegiado de aquisição e troca de conhecimentos, não exclusivamente de ordem acadêmica, mas de todo um contexto social diverso e complexo e que deve dialogar com distintas esferas do conhecimento, cujo intuito deve ser o de escapar de abordagens fragmentadoras da realidade. Deve ser permanente a interação entre a universidade e os espaços escolares e estes devem mesmo ser considerados um dos laboratórios privilegiados para a pesquisa sobre a formação moral e intelectual, num momento em que a crise da produção de sentidos toma forma cada vez mais marcante. (RODRIGUES, 2015. p. 7)

Neste sentido, ainda falando sobre a escola como espaço, rico de ser investigado e pensado como formador, Adelaine dos Santos contribui com uma salutar colocação:

O espaço escolar é considerado como ambiente formador de opiniões, fato que possibilita gerar questões conflituosas a partir de temas controversos presentes na sociedade, dentre esses temas, as sexualidades. Assim, esta espacialidade pode ser identificada como uma geradora de possibilidades sociais (e conflituosas), nas quais as pessoas projetam suas histórias de vida. (SANTOS, 2015. p. 29-30)

Diante desta complexidade propiciada pela análise das instituições enquanto espaços, para explicar a já comentada variabilidade socioespacial da homofobia, é tomada como exemplo uma escola situada na zona rural do município de Pelotas – RS, onde são confrontadas algumas questões relativas à (homo) sexualidade e ao gênero, já respondidas também, anteriormente, por alunos de escolas citadinas.

Através desta investigação realizada na escola na zona rural, chamada aqui simplesmente como 'escola E', para efeitos de preservação da instituição, este capítulo visa estabelecer um diálogo e justaposição com tais dados obtidos na monografia de graduação, pesquisa realizada em 2013 junto a quatro escolas ('A', 'B', 'C' e 'D'), onde 82 alunos já haviam sido pesquisados.

Tendo em vista que em meio ao campesinato as relações sociais são bases para o trabalho e para a perpetuação de tradições, herança é produção. É importante alavancar a discussão referente a lacunas que são demandadas pelos sujeitos inseridos no contexto familiar, onde os estudos a respeito da produção, do capital, já não abarcam de forma satisfatória a plasticidade do campo, e os desejos interpessoais. (FILHO, 2010. p.2)

Mesmo que se considere e respeite as diferenças de cada contexto socioespacial (com suas respectivas crenças, costumes e tradições), é interessante e proveitoso poder conhecer e analisar como determinados grupos sociais diferentes reagem a algumas questões relativas à sexualidade humana, mais especificamente, referentes à homoafetividade.

No sentido de que acreditamos nesta interpretação do rural em transformação como um dos argumentos fortes para o surgimento, principalmente no discurso a respeito de novas conjugalidades, e sexualidades vividas no meio rural, isto devido a esta nova configuração do rural, um rural não mais tão distante de centros urbanos, não mais bucólicos de ausência de conflitos, nem estagnados por uma ausência de trocas econômicas, sociais, políticas. (FILHO, 2010. p.5)

A partir deste diálogo, ao decorrer deste tópico, se torna possível explicitar algumas diferenças, e também semelhanças, presentes entre o alunado do contexto urbano e o do contexto rural, insistindo na ideia de que a hostilidade à temática da homossexualidade varia não apenas subjetivamente, mas também espacialmente/geograficamente.

Para muito além de um recenseamento, através das respostas é possível interpretar e entrecruzar dados que apontam mais do que opiniões e percepções dos alunos, a demanda de maior abordagem sobre o tema e a relação entre configuração do espaço vivido e a homofobia.

Desta forma, se torna possível não apenas quantificar opiniões do alunado ou traçar apenas relações entre homofobia e variação socioespacial, mas, sobretudo, deflagrar esta hostilidade como produto de preconceitos relativos ao gênero e às sexualidades, ainda bastante arraigados na sociedade, exemplificados em escolas, tanto no contexto urbano, quanto no rural.

A expressão das sexualidades depende também do contexto social, de modo que a experiência, por exemplo, de uma mulher lésbica numa cidade do interior do estado de Minas Gerais pode ser completamente diferente da experiência de uma mulher lésbica na grande Belo Horizonte, ainda que a última experiência não implique necessariamente menos discriminação. Numa mesma cidade, a diversidade de vivência pode estar relacionada, por exemplo, ao fato de a mulher ser da elite ou de uma classe social menos favorecida economicamente. (TORRES, 20120. p. 12)

Pensando assim, tanto as questões de gênero quanto de sexualidade atravessam os grupos sociais em seus mais diversos espaços (e tempos), sejam estes categorizados como urbanos, rurais, centrais ou periféricos.

Qualquer pessoa vivencia simultaneamente múltiplas categorias sociais, como gênero, raça, religião, classe, idade, orientação sexual, etc. Essa concepção envolve considerar as identidades como fluídas, instáveis, complexas e em estado permanente de construção/desconstrução. As pessoas vivenciam os processos identitários ao longo da vida concreta, e essa experiência contempla tempo e espaço. (NASCIMENTO SILVA e SILVA, 2014. p. 31)

Quando alguém se coloca contrariamente aos direitos de uma parcela da população, ou prefere argumentos ligados a costumes em detrimento dos que promovem a liberdade, igualdade e dignidade da comunidade LGBT, pode-se dizer, sim, que esta é uma postura de base homofóbica.

Se por um lado o termo “homofobia” parece extremista para designar posturas contrárias ao direito de LGBTs, por outro, não existe explicação plausível para o tratamento desigual em relação a esta comunidade, visto que a diversidade sexual é característica natural no ser humano (e outros animais).

Justamente por ser disseminada em toda a sociedade desde que nascemos, naturalizamos a homofobia, e passamos a entendê-la como algo “normal” no cotidiano. Formada a partir de um conhecimento não científico acerca da sexualidade, a homofobia tem como resultado o medo, a vergonha, o pavor ou ódio sobre a homossexualidade ou LGBTs¹, pois:

¹Está sendo usado o termo ‘homofobia’ aqui em um sentido mais abrangente que os movimentos sociais de fato o fazem, quando na verdade existem especificidades para cada opressão, como a lesbofobia, a bifobia, a transfobia e etc. Optou-se por realizar esta utilização do termo de forma mais ampla/genérica, dada a disseminação que a palavra já possui e sua possibilidade de associação a estas outras opressões.

Nós, seres humanos, temos nosso desenvolvimento e nossa aprendizagem relacionados ao meio social em que vivemos. Cada pessoa ingressa na história humana em situações específicas, recebendo informações, conceitos e preconceitos de uma geração anterior para reconhecer a realidade, para formar sua visão de mundo. Por esse motivo, podemos pensar não apenas em uma reprodução das noções sobre sexualidades, mas também em articulações realizadas por grupos e sujeitos. (TORRES, 20120. p. 31)

Como já dito, o fato existir costumes/tradições em nossa sociedade pautados em bases machistas, misóginas, homofóbicas, racistas e etc., não é um argumento razoável para tornar as sexualidades e direitos alheios, categorias passíveis de opinião/expressão em detrimento de qualquer grupo de pessoas.

Ainda assim, mesmo que hoje se tenha amparo científico e jurídico para a igualdade da comunidade LGBT, existe um jogo dentro das relações de poder, comumente polarizado, balizado geralmente por discursos conservadores, fomentadores de posicionamentos e práticas, contra LGBTs.

Na referida monografia de graduação, foi possível a realização de uma breve análise (territorial) deflagrando um eixo 'centro-periferia' (escolas 'AB'- 'CD'), que demonstrou uma gradação em diferentes níveis de intensidade do fenômeno da homofobia, sugerindo que quanto mais afastado do centro urbano, mas intenso o fenômeno é percebido.

É importante frisar neste momento que a apreensão dos dados é baseada em autodeclaração dos respondentes e não tem a pretensão de representar todo o contexto dos espaços (urbano e rural) ao qual fazem parte, porém, é igualmente interessante ressaltar que estes mesmos dados servem ao menos para sugerir a ideia de variação de hostilidade (homofobia) em perspectiva espacial/geográfica.

Pensando desta mesma forma, para facilitar a socialização dos dados, as questões, vindas subseqüentemente, na íntegra, estarão respondidas em forma de quadros, apontando já os percentuais², confrontando as respostas obtidas na escola rural e nas escolas da cidade, seguidos de comentários/discussão acerca de cada resultado.

²Em alguns valores será utilizado sombreamento colorido para frisar semelhanças e diferenças entre os eixos/conjuntos de escolas.

Figura 3 – Quadro: Que "orientação sexual" você considera ser a sua?

ESCOLA RURAL ('E')			ESCOLAS CIDADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D') ³											
Heteros.	Bis.	Homos.	Heterossexual				Bissexual				Homossexual			
100%	0%	0%	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
			73	91	100	100	14	0	0	0	13	9	0	0
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
			Média=91%				Média=3,5%				Média=5,5%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

Como pode ser observado nesta primeira questão, “curiosamente”, existe uma diferença considerável, entre a declaração dada pelos alunos das escolas ‘C’ e ‘D’ (mais periféricas) e escola rural (escola ‘E’), onde todos os alunos declararam ser heterossexuais, e o conjunto de escolas ‘A-B’ da cidade, onde, em média, 18% dos alunos consideram-se homo ou bissexuais, deixando o índice do total de respondentes da parte urbana como sendo de 91% de heterossexuais.

Como em todo processo de investigação, na medida em que a pesquisa se desenvolve e alcançam determinados resultados, novas indagações vão surgindo. Neste sentido, alguns questionamentos são possíveis a partir daqui:

Seria um acaso não haver nenhum (a) estudante que tenha se autodeclarado como homo ou bissexual nas escolas mais periféricas ou na escola rural? Este fato afeta a forma como os outros alunos respondem a questões sobre diversidade sexual? Observemos as próximas respostas para ajudar a elucidar estas perguntas.⁴

Figura 4 – Quadro: Qual sua opinião sobre o casamento CIVIL entre pessoas do mesmo sexo?

ESCOLA RURAL ('E')		ESCOLAS CIDADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D')							
A Favor	Contra	A Favor				Contra			
60%	40%	A	B	C	D	A	B	C	D
		86	95	70	56	14	5	30	44
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Média=76,75%				Média=23,25%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

³As médias abaixo dos valores individuais das escolas cidadinas levam em consideração as porcentagens das quatro escolas dentro do perímetro urbano.

⁴Esta resposta deve ser observada também conjuntamente com o quarto quadro, Figura 6, como forma de entrecruzamento para elucidar a questão

Mesmo a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (entre outros) defendendo que todos os cidadãos têm o direito de serem tratados de forma igual perante a lei e não existindo nenhum argumento razoável que impeça ou reserve o casamento civil como um privilégio apenas a heterossexuais, a opinião favorável ao mesmo direito estendido a homossexuais não é unânime.

Quando perguntados (as) sobre suas posições em relação ao casamento civil entre pessoas de mesmo sexo, em todas as escolas, a maioria pesquisada se mostrou favorável, porém, na escola rural, 18% a mais se mostram contra, demonstrando, ainda que minimamente, uma maior resistência em relação a esta questão.

É interessante perceber que o conjunto de escolas 'A-B' (mais central), assim como na questão anterior foi o único que mostrou índice de aluno autodeclarados como "não heterossexuais", mostra aqui, e irá mostrar em algumas questões a seguir, um índice geralmente maior de posicionamento favorável à comunidade LGBT.

Figura 5 – Quadro: Você é a favor de casais gays adotarem filhos?

ESCOLA RURAL ('E')		ESCOLAS CIDADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D')							
Sim	Não	Sim				Não			
58%	42%	A	B	C	D	A	B	C	D
		82	95	75	61	18	5	25	39
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Média=78,25%				Média=21,75%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

Assim como na questão sobre o casamento, apesar de a maioria se colocar a favor nos dois casos, onde o conjunto de escolas 'A-B' se manteve com índice favorável maior também aqui (média de 88,5%), e pelo menos mais de 21% a mais de alunos da escola rural (em relação ao total de estudantes da cidade) se mantêm contra o direito de casais homoafetivos de adotarem filhos.

Mesmo com a possibilidade de acesso a algumas mídias e à internet, e com a ideia de globalização que estes meios propagam, é preciso lembrar que estas posições não podem ser vistas descoladas dos contextos locais em que são provenientes, pois estes contextos socioespaciais também são responsáveis pela (trans) formação dos sujeitos que neles vivem.

Portanto, pode-se dizer que ao não ter referências de indivíduos de mesmo sexo que demonstrem no cotidiano a possibilidade de formações familiares alternativas, ainda se torna um tanto mais difícil o vislumbre de uma formação de núcleos familiares onde não haja o par heterossexual, ou seja, a família “tradicional”.

Figura 6 – Quadro: Você conhece alguém declaradamente homossexual/bissexual na sua escola?

ESCOLA RURAL ('E')		ESCOLAS CIDADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D')							
Sim	Não	Sim				Não			
7%	93%	A	B	C	D	A	B	C	D
		100	86	75	94	0	14	25	6
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Média=88,75%				Média=11,25%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

Nesta questão é bastante interessante analisar que há uma desproporção bem marcada entre as respostas obtidas no campo e na cidade. Enquanto que na escola rural quase a totalidade de alunos declarou não conhecer ninguém homo ou bissexual na sua escola, na cidade, a grande maioria dos alunos conhecia alguma pessoa “não heterossexual”.

Ainda que não seja uma constatação absoluta e definitiva, existe uma contradição que corrobora com a primeira questão respondida pelos pesquisados, onde todos os estudantes do campo se intitularam como heterossexuais.

A fuga, ou saída do meio rural para as sexualidades que não se enquadram no padrão heteronormatizador não é algo raro, mesmo com um rural em transformação (Favareto, 2007), onde cada vez mais se evidencia o encurtamento de relações entre urbano e rural. (FILHO, 2010. p. 18)

Assim sendo, é interessante observar aqui que, mesmo de forma preliminar, estes dados já nos sugerem a dificuldade de haver um reconhecimento da orientação não heterossexual, seja pela negação/não declaração ou pela real inexistência/não permanência de indivíduos homo ou bissexuais neste espaço escolar/rural.

Figura 7 – Quadro: Se você tem um colega declaradamente homossexual/bissexual, como você se sente em relação a ele?

ESCOLA RURAL ('E')			ESCOLAS CIDADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D')											
Ajo Normal.	Me sinto um pouco desconf.	Mantenho Dist.	Ajo Normalmente				Me sinto um pouco desconfortável				Mantenho Distância			
69%	24%	5%	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
			100	95	75	65	0	5	20	26	0	0	5	9
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
			Média=83,75%				Média=12,75%				Média=3,50%			
*2% da escola do campo não responderam														

Fonte: MOREIRA, 2016.

Novamente, neste quinto quadro também algumas observações são interessantes em relação às diferenças entre os conjuntos de escolhas 'A-B', 'C-D' e escola rural ('E').

Questionados sobre como se sentiriam se tivessem algum colega não heterossexual, apesar de a maioria afirmar que agiria normalmente, 24% dos estudantes do campo diz que se sentiriam desconfortáveis, quase o triplo da quantidade das escolas da cidade.

A partir deste momento, é salutar aproveitar que algumas questões feitas aos alunos têm proximidades com as da entrevista às direções das instituições e fazer uso de falas das entrevistas realizadas com quatro escolas cidadinas⁵, fazendo um entrecruzamento e trazendo uma nova perspectiva a cada questão.

Então, quando entrevistados sobre “como os outros alunos, em geral, (re) agem quando percebem que tem algum aluno que não é heterossexual ou não segue o tido “padrão” de sexualidade”, as respostas foram as seguintes:

Nós somos seres bastante perversos, enquanto se está formando o caráter, né, e **vem muito isso de casa**, em grupo, a gurizada, ela é muito danada, ela é maldosa... A criança, ela tende a, em grupo, ela ser perversa, ela ser malvada pra se sentir mais forte. Então, se eu tô dentro do grupo, eu pego e eu vou excluir o outro pra poder me sentir incluído, como uma forma de seleção biológica/natural... Nós tínhamos o pai e a mãe em casa, e tínhamos alguém que dissesse: “isso é certo e isso é errado”, “isso pode e isso não pode”, hoje as

⁵Todas as falas que foram consideradas pertinentes à elucidação das questões de pesquisa foram transcritas sem correção/edição das palavras, para manter a originalidade das falas dos membros de direção. Algumas falas estão grifadas em negrito por terem sido evocadas mais de uma vez pelos entrevistados e entendidas como fatores que influenciam na (re) produção (ou não) da homofobia.

crianças estão perdidas, elas não sabem o que é certo e o que é errado, não sabem qual o limite... Os pais se sentem culpados por que não estão em casa... dão presentes caros, fazem todas as vontades e não dão educação, e não dão carinho e não sentam pra escutar. (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Profª de Geografia da Escola “D”.)

De forma geral, tem uma boa aceitação, assim eu vejo... Porque eu sou muito amiga deles nas redes sociais, então eu observo assim, né. Eles curtem as fotos de casais homossexuais juntos, comentam: “que lindo casal”, “que belo casal”, então eu acho que tem uma boa aceitação. (Vice-diretora da escola “C”.)

É interessante a fala da vice-diretora da escola ‘D’, que também percebe este desconforto relatado pelos alunos, comunicando a necessidade em se ter uma educação por parte da família, que não dá a devida atenção ou, muitas vezes, até mesmo (por terem um conhecimento equivocado) transmitem valores preconceituosos que podem endossar a discriminação homofóbica.

Já os membros diretivos das escolas ‘A’ e ‘B’ foram sucintos ao dizer que “não percebem problemas com relação à sexualidade” e que os alunos “tratam com naturalidade”, corroborando com respondido pelos alunos das respectivas escolas.

Figura 8 – Quadro: Como você percebe que os professores/funcionários se sentem em relação a alunos homossexuais?

ESCOLA RURAL (‘E’)			ESCOLAS CIDADINAS (‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’)											
Agem Normal.	Se sentem desconf.	Discriminam	Agem Normalmente				Se sentem desconfortáveis				Discriminam			
74%	24%	0%	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
			82	82	95	61	18	18	5	33	0	0	0	6
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
			Média=80,00%				Média=18,5%				Média=1,5%			
*2% da escola do campo não responderam														

Fonte: MOREIRA, 2016.

Já na sexta questão, quando investigados sobre como percebem que os professores e funcionários se sentem/sentiriam em relação a alunos homossexuais, há uma proximidade bem grande entre as médias das respostas obtidas, entre o meio rural e o urbano, onde, aproximadamente de 19 a 24% deles, acreditam que os professores/funcionários se sentem, sim, um tanto desconfortáveis na presença de alunos homossexuais.

Observemos o que os membros diretivos das escolas citadinas discursam sobre “como os professores, em geral, (re) agem quando percebem que tem algum aluno que não é heterossexual ou não segue o tido ‘padrão’ de sexualidade”:

É assim, ó... De uma forma geral, aqui na instituição, me parece que os professores, eles enxergam a questão da diversidade de uma maneira muito tranquila... Pelas reuniões que eu tenho e tudo, eu não consigo identificar algo, assim, que haja preconceito de professores em relação a alunos ou coisa assim. (Chefe da formação geral e membro da direção geral de ensino da escola “A”.)

(...) Quando eu cheguei aqui, uma pessoa me disse, não me lembro bem em que contexto, disse assim: “Bah, olha só, tinha duas meninas de mãos dadas pelo corredor”. E uma servidora disse: “Tá, e daí?” Isso, a primeira impressão que eu tive aqui do instituto foi isso. É claro que não vamos fingir que não existe preconceito, não. Mas, assim, eu acho que a instituição mantém de alguma forma um limite de... do tolerável... É muito mais forte a questão da misoginia aqui... Em função dos cursos com uma tradição mais “técnica” e mais masculinos, isso é mais presente até mesmo do que a homofobia. (Psicóloga na escola “A”.)

(...) Então... Isso vem parar aqui dentro da escola, e eu vejo os professores... No começo talvez assustou um pouco, mas o fato de ser tão natural para os próprios alunos, se tivesse uma reação dos próprios alunos, talvez os professores pudessem até ficar naquela “defesa” do sim ou não. Mas, como foi uma coisa tão natural dos alunos, essa convivência, que os professores também partiram pra ser... agir com toda naturalidade. (Diretora da escola “B”.)

Eles agem com estranheza, assim, na sala dos professores eles comentam, assim: “ah, fulana, eu não tô acostumado com isso ainda, eu não consigo ver de forma natural”, sabe, assim. Eu acho que, de repente, eles transpassam isso pros alunos, né. Em geral ainda tem, existe esse tabu, assim... Embora, claro que eles, né, com os alunos, eles tratem todos iguais, né, mas, assim, no modo deles, “particular”, existe ainda essa rejeição contra a homossexualidade e essa abertura que tá tendo hoje em dia, né. (Vice-diretora da escola “C”.)

Eu to há três anos na vice-direção, e aí foram surgindo, aquela coisa: “ah, a fulana...”, e os comentários dos professores na hora do recreio, que eu tava em sala de aula ainda, “ah, a fulana tá namorando a ciclana”, eles: “ah, que horror, não sei o que...”. E hoje em dia a gente já encara mais natural, assim, por que tá normal, a gente recebe, né, alunos “assim”, inclusive até ‘trans’, né, no turno da noite. (Vice-diretora da escola “C”.)

Eu vou te contar uma história que me chocou bastante... Eu dou aula há uns 28 anos e, acho que foi ano passado ou o ano retrasado, eu encontrei um ex-aluno meu, gay, que me abraçou... Isso me chocou muito, porque ele me disse que, ele já tava na faculdade e tal, e aí ele me disse assim: “professora, a senhora foi a única professora que me defendeu de bullying, durante toda a minha escolaridade”. E eu disse: “Não, tu não pode tá falando sério, eu não acredito nisso”. (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Prof^a de Geografia da Escola “D”.)

Estas falas são interessantes de serem observadas em conjunto, também, com as outras questões que denunciam a hostilidade maior presente no conjunto de escolas 'C-D'.

Já quando foi realizada uma outra questão para os membros das direções, sobre como era o tratamento “em relação a funcionários ou professores que não são heterossexuais”, os entrevistados contribuíram ainda com outras falas a acrescentar no entendimento da variação de homofobia:

“(...) Nós temos vários... Vários, vários, assumidos, assim, existem vários casais, né. Professores são casados... Eu nunca ouvi relato nenhum, nunca, Nenhuma piada, nada do tipo...” (Chefe da formação geral e membro da direção geral de ensino da escola “A”.)

Nunca tivemos problemas, nem comentários... Pelas costas, ô Carlos André. Não é só homossexual, é “aquela vaca”, “aquela mal casada”, “aquela mal comida”, tá? Esses termos pejorativos, eles usam pra qualquer situação... Claro, se é homossexual, é “aquela bicha”, “aquela bicha louca”, aquela “porra louca”, “aquela chupadora de não sei oque... (Diretora da escola “B”.)

“Eu tenho 25 anos de magistério, né, já houve sim, que os alunos falavam: ‘ah, aquele boiola’, ‘aquele veado’, mas não na presença dele...” (Vice-diretora da escola “C”.)

Nós temos um professor, que ele fez um projeto que “dividiu oceanos”, ele fez o projeto “saia do armário”... **Aqui na escola, me parece, assim, que tem uma aceitação muito natural. Eu vejo que em outros lugares menores tu não tem** tanto. (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Profª de Geografia da Escola “D”.)

Aqui, apesar de dois entrevistados terem colocado que desconhecem xingamentos e ofensas direcionados a professores e funcionários em suas instituições, os outros dois apontam a possibilidade destes serem alvo também de preconceito homofóbico, tendo sua dignidade ferida a partir de ofensas, ainda que “quase sempre” proferidas na ausência destas pessoas.

Figura 9 – Quadro: Você já presenciou alguma cena de agressão verbal ou física, "brincadeirinha" e "piada" ou xingamento sobre homossexuais / bissexuais na sua escola?

ESCOLA RURAL ('E')		ESCOLAS CIDADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D')							
Sim	Não	Sim				Não			
45%	55%	A	B	C	D	A	B	C	D
		86	64	70	89	14	36	30	11
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Média=77,25%				Média=22,75%			

Quando confrontadas as respostas da escola do campo com as da cidade, percebemos que, enquanto no espaço rural mais da metade dos estudantes alegaram não ter presenciado cenas de agressões físicas ou verbais contra homo/bissexuais na escola, no espaço urbano 76,5% responderam já terem presenciado tais agressões.

É importante ressaltar que quase o total de alunos da escola do campo, não tem conhecimento sobre alguém homossexual na escola. Ainda assim, é interessante perceber que, segundo a maioria, mesmo as piadas, chacotas ou xingamentos não são muito percebidos como forma de depreciar algum outro aluno da instituição.

Já quando perguntando aos corpos diretivos destas escolas se “chega ao seu conhecimento casos de homofobia ou machismo”, houve novamente diferença nas respostas relacionadas ao conjunto mais central (‘A-B’) e mais periférico (‘C-D’):

Não chegou, assim, diretamente. Mas pode ter chegado em outro setor. Mas, é claro que se fosse algo muito forte, é claro que chegaria. Por isso que eu acho que, se não chegou a mim, é por que, ou porque não houve, em alguns casos, ou porque, se houve, alguém entrevistou (antes). (Chefe da formação geral e membro da direção geral de ensino da escola “A”.)

Misoginia tem... Ao ponto de alunas virem me procurar e falarem assim: “eu tô largando o curso”... Se tem uma aluna, que ela é muito boa na turma, e ela se destaca, os outros colegas começam a dizer: “ah, tá tendo um caso com o professor...” Sabe, “tá puxando o saco...”, “tá colando...”, “tá explorando algum colega nerd pra passar cola...”, principalmente nos cursos de tradição mais masculina. (Psicóloga na escola “A”.)

Tudo que acontece na escola, acho que 90% de tudo que acontece na escola, nos corredores e na sala de aula, passa pela direção, pela orientação. quando tem qualquer ameaça de qualquer situação, a gente já tenta entrar com a orientação, conversar, mostrar algum vídeo, alguma coisa, pra mostrar pros alunos, pra fazer que haja aceitação... Eu não lembro de ter casos... (Diretora da escola “B”.)

Já. **Acho que se deve, assim, à questão familiar**, né... Lá na família, se são intolerantes, normalmente o aluno tende a reproduzir aquilo que ele vê na família. Se o pai é intolerante, né, então, o pai, a mãe, né, na escola vão ser também com os colegas, né, em todas as questões... Como eu digo, racismo mesmo, muitas vezes os pais que são racistas é que passam, por que ninguém nasce racista, torna-se. Então o homofóbico acho que é a mesma coisa, ninguém nasce homofóbico, torna-se. (Vice-diretora da escola “C”.)

“Chega... Chega quando extrapola em sala de aula, né... Eu acho que chega muito menos do que deveria chegar, porque a gurizada apronta... É apelido pejorativo pra tudo que é lado...” (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Prof^a de Geografia da Escola “D”.)

A partir destes resultados, pode-se perceber que os respondentes das escolas ‘A’ e ‘B’, focalizaram seus discursos na intervenção de seus profissionais, antes mesmo de qualquer necessidade de se levar algum caso à direção.

Nota-se que a psicóloga da escola ‘A’ faz uma observação quanto ao preconceito de gênero, em relação às alunas, “principalmente nos cursos de tradição mais masculina”. Estes casos relatam o descrédito em relação às meninas simplesmente por conta de seu gênero, o que significa a necessidade de ainda se ter uma discussão mais profunda acerca da necessária igualdade, que retire o machismo de uma condição “naturalizada”.

No que diz respeito às escolas ‘C’ e ‘D’, ambas as responsáveis pela direção das instituições relataram que chega ao seu conhecimento casos de homofobia ou machismo. Se observarmos a fala da vice-diretora da escola ‘D’ relatada na primeira questão, percebemos que ela corrobora o que a vice-diretora da escola ‘C’ comunica, delegando à família a responsabilidade pelas atitudes discriminatórias no meio escolar.

Figura 10 – Quadro: Se você presenciasse uma situação de homofobia na escola, sinceramente, o que você faria?

ESCOLA RURAL (‘E’)			ESCOLAS CIDADINAS (‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’)											
Prestaria ajuda à vítima	Chamaria alguma autoridade	Não interferiria	Prestaria ajuda à vítima				Chamaria alguma autoridade				Não interferiria			
			A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
22%	38%	40%	77	36	15	17	18	32	30	33	5	32	55	50
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
			Média=36,25%				Média=28,25%				Média=35,50%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

Pensando sobre o que fariam se presenciassem alguma situação de hostilidade ou homofobia contra algum aluno não heterossexual, as respostas dos pesquisados foram bastante diversificadas e surpreende que apenas na escola 'A' os alunos em maioria se colocaram como dispostos a prestar ajuda à vítima.

Em linhas gerais, na escola rural, a maioria do alunado se dividiu entre “não interferir” ou delegar a responsabilidade às “autoridades”, o que ocorreu também com as outras três escolas citadinas, com índice maior nas escolas 'C' e 'D'.

Figura 11 – Quadro: Em geral, para homossexuais, você considera as escolas como um espaço:

ESCOLA RURAL ('E')		ESCOLAS CITADINAS ('A', 'B', 'C' e 'D')							
Hostil/Excludente	Acolhedor/Inclusivo	Hostil/Excludente				Acolhedor/Inclusivo			
62,00%	38,00%	A	B	C	D	A	B	C	D
		55	59	70	61	45	41	30	39
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Média=61,25%				Média=38,75%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

Já no que diz respeito sobre eles acreditam que seja o espaço escolar em relação aos indivíduos homossexuais, as respostas no campo e na cidade, curiosamente, apresentaram porcentagem quase idêntica. Em torno de 60% dos alunos consideram a escola como um espaço hostil/excludente para homossexuais, e quase 40% acreditam ser um espaço acolhedor/inclusivo.

Já questionando aos membros de direção das escolas se consideram que “aqueles alunos que se assumem, que assumem uma homossexualidade ou sexualidade não tida como padrão, sofrem mais”, houveram respostas diferentes por parte cada entrevistado:

(...) Eu acho que sim ou não, vai depender muito dos colegas, o tratamento... Os professores são muito tranquilos, acho que a maioria dos professores, iriam intervir nisso, ou seja, me parece que eles não iam deixar que isso acontecesse. Ou iam pelo menos... levar à orientação educacional... ou provavelmente esse assunto iria pro conselho de classe... Porque ele interfere, claro, na aprendizagem do aluno, né... (Chefe da formação geral e membro da direção geral de ensino da escola "A".)

(...) Eu acho que, por mais que tu seja bem acolhido numa instituição, é difícil... **É difícil, porque tem a família**, tem a sociedade, tu vive numa sociedade que sempre vai ter que tá justificando duas, três, quatro vezes alguma coisa. Por exemplo, tu tem uma união estável homoafetiva, tu tem direito a ter convênio, tu tem direito a ter as coisas, pensão... Como qualquer outra união, só que assim, as pessoas não vão aceitar os documentos e tudo certinho... Se pra uma casal heterossexual vão te fazer cinco perguntas, pra um casal homossexual vão te fazer vinte, pra tu ter o mesmo direito... (Psicóloga na escola "A".)

Eu acho que o que não se assume é o que sofre mais... Porque ele vai tá num grupo, vamos supor, de héteros, querendo fazer outra coisa, ou com medo de ser rejeitado no grupo que ele tá, né, tá junto, no caso... E aquele que se assume não, ele já tá dizendo assim ó: "tô aqui, cheguei, né, quer ser meu amigo quer, se não quer, problema é teu..." Ele tá se expondo, mas ao mesmo tempo que ele tá se expondo, ele tá se aceitando. E aquele que não se expôs ainda, ele tá no meio de um grupo que de repente é preconceituoso... e muitas vezes ele tá ali com medo de perder aquele grupo ou de sofrer algum dano ou consequências, né. Às vezes não é só do grupo, às vezes é do emprego, é da **família** ou da família dos amigos... (Diretora da escola "B".)

Eu acho que sim, né. Por que aí ele sofre, se atira, né... No caso, assim, quando é "muito"... que ele se assume, né, na escola, num local público, né, onde tem os amigos, os professores, ele corre o risco, né, de muitos aceitarem, e outros vão talhar, vão falar alguma coisa... aqueles machistas... Porque **a gente tem, assim ó, hoje em dia, vários alunos que são "de igreja", principalmente, assim, são intolerantes**, né, com essas comunidades... (Vice-diretora da escola "C".)

Olha, adolescer é dolorido. Sempre é. Então eu acredito que sofram sim, por que tu já ser adolescente "normal", quer dizer, dito, se dito que "a menina é menina" e o "menino é menino"... Nem todo mundo aceita, e tudo que a gente quer na vida é ser aceito por todo mundo. Às vezes o distúrbio de atenção, a indisciplina, é gerado por isso... (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Profª de Geografia da Escola "D".)

É possível depreender aqui que, feitos os ponderamentos de cada entrevistado, em maior ou menor grau o estudante "não heterossexual" aparece sempre como, ao menos, sujeito/suscetível a sofrer com o preconceito homofóbico no ambiente escolar e, não raramente, ser prejudicado por isso.

Um dos entrevistados aponta que, muitas vezes, ao contrário daqueles que se assumem publicamente dentro de um espaço educacional, aqueles que vivem sem se assumir podem sofrer até mais, por estarem (sentirem-se) em uma situação de constante pressão, o que pode levar a uma reflexão da real quantidade de alunos que podem ser homossexuais e não possuem ainda clareza desta característica, ou simplesmente não estão aptos a vivenciá-la/declará-la publicamente.

Por outro lado, “quando é muito” (perceptível), segundo outra vice-diretora, é possível que aquele aluno aparentemente afeminado sofra reações mais violentas ainda, por transgredir mais declaradamente os papéis tidos como masculinos e aproximar-se do que ainda é entendido como feminino.

Também é notável que persiste a percepção de construção desse preconceito transmitido de forma geracional ou religiosa, através da família, núcleo de amizade, igreja... Não tendo o acesso ao conhecimento científico acerca da sexualidade (e diversidade sexual), muitas vezes, ainda imperam entendimentos biológicos/médicos, jurídicos e teológicos conservadores e ultrapassados/obsoletos.

Além disto, foi questionado aos entrevistados se percebiam diferença no tratamento destas questões de acordo com os turnos ou idades, porém, a maioria respondeu que não percebe alguma diferença neste sentido, apenas a vice-diretora da escola “D” relatou diferente, dizendo que: “Eu acho que a gurizada da manhã é mais aberta... No turno da noite tu tem pessoas mais velhas, até pela formação, pela educação que tiveram, já tem uma certa diferença”.

Figura 12 – Quadro: Você já teve algum tipo de abordagem sobre esta temática na escola?

ESCOLA RURAL (‘E’)		ESCOLAS CIDADINAS (‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’)							
Sim	Não	Sim				Não			
46,00%	54,00%	A	B	C	D	A	B	C	D
		45	86	45	78	55	14	55	22
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Média=63,5%				Média=36,5%			

Fonte: MOREIRA, 2016.

Na última pergunta pesquisada com os estudantes, pode ser observado que os alunos da escola rural, em geral, tiveram menos oportunidades de contato com a temática dentro da escola, tendo em vista que 54% deles nunca tiveram alguma abordagem através da instituição escolar, sendo que, quando perguntados sobre a mesma questão, 63,5% dos alunos das escolas na cidade, em média, comunicaram que já tiveram ao menos alguma abordagem sobre esta temática.

É interessante perceber o quanto isto pode estar ligado à “resistência” observada nas questões sobre a homossexualidade, sugerindo que: quanto menor é o conhecimento sobre a temática, menor é a possível dissolução de tabus e preconceitos no espaço escolar do campo, tão necessária diante das configurações sociais na atualidade.

Com o intuito de saber se há algum tipo de abordagem destas temáticas também com os professores, foi perguntando aos membros de direção se “os professores recebem algum tipo de “treinamento” ou formação sobre tais questões”.

A maioria dos entrevistados comunicou a ineficiência do poder público em ofertar formações (gratuitas) para os professores dentro destas temáticas. Porém, mais uma vez, as escolas ‘A’ e ‘B’ se sobressaem, ao relatarem iniciativas para discutir, ainda que indiretamente, estas temáticas, como pode ser conferido nas seguintes falas:

“Houve uma iniciativa muito importante, que é a criação do NUGED⁶, que é esse núcleo, né... Eu acredito que a partir de agora eles vão desenvolver alguma atividade em relação a isso. Mas até então eu desconhecia... Só se o professor procurasse ou coisa assim.” (Chefe da formação geral e membro da direção geral de ensino da escola “A”.)

Não... O que teve, esse ano, aqui na escola, foi assim ó: a (responsável) que trabalha com a parte de religião da 5ª CRE, ela fez um trabalho muito legal sobre todas essas relações, sobre vida, tá? E ela trazia todas essas questões, ela puxava pra vida... Ela trabalhou com os alunos todas essas questões, assim, de gênero, de aceitação, de vida, tudo... Mas formação mesmo, a respeito disso, a gente não tem... (Diretora da escola “B”.)

Não. Não... Eu acho que a sexualidade ainda é um pouco tabu, né... Os órgãos do governo, assim, nunca ministrou palestra para a formação dos professores, para trabalhar com os alunos. (– “Quem busca é a gente mesmo...” Intervenção de outra professora/membro da direção, presente na sala.) Nem na formação acadêmica, nem continuada... (Vice-diretora da escola “C”.)

“Tem palestras, formações... Mas é aquela coisa do comprometimento, tu ver que isso é uma coisa séria, ou ‘é mais uma coisa pra me encher o saco’...” (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Prof^a de Geografia da Escola “D”).

⁶ O NUGED é um núcleo de pesquisa e discussão sobre Gênero e Diversidade, fomentador de atividades também de ensino e extensão sobre estas temáticas.

Por fim, foi comentado para os entrevistados os resultados da pesquisa da graduação (monografia), que havia sido realizada anteriormente, apontando quais turmas/escolas (da cidade) teriam apresentado maior ou menor índice de resistência/hostilidade em relação a questões de sexualidade.

Após indicar, as diferenças entre os dados das escolas 'A' e 'B' (mais centrais) e das escolas 'C' e 'D' (mais periféricas), foi perguntado o motivo pelo qual acreditavam que as turmas/escolas tivessem apresentado tais resultados. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

Não sei quais são os fatores que levaram a isso. Eu só percebo que... muitos professores aqui têm “opções” sexuais diferentes, ou seja, **existe uma pluralidade já com os próprios professores e funcionários**, né... Então, assim, acho que isso é um fator. Existe uma diversidade muito natural aqui... **Todos os setores que eu conheço aqui têm diversidade de professores**, e até, assim, a diversidade tá até aumentando... Porque até pouco tempo (atrás) a gente não falava muito em transexual e também é algo natural aqui, confesso que, talvez assim, a primeira vez que eu vi... eu só estranhei, assim, no sentido “bom” da palavra, ó, por que eu nunca tinha visto. Então veio um rapaz falar comigo, vestido de mulher e falando normalmente, como se fosse uma mulher, né... E pra mim foi muito natural, ele se apresentou com nome de mulher, depois essa questão surgiu porque existe uma lei e coisa e tal, que prevê o nome social... Isso já chegou na escola também. Sinceramente, eu não sei o que aconteceu, se já deram o nome social pra ela... E também eu sei que tem um professor... Eu acho que um dos fatores, assim, existe uma **pluralidade em todos os níveis da escola**, tanto alunos quanto professores... (Chefe da formação geral e membro da direção geral de ensino da escola “A”).

Ela é uma escola quase no centro, mas ela também não fica no bairro... Nós estamos muito próximos da universidade, então nós temos muitos pais universitários, que estão cursando a universidade ou já formados, né... Então acho que isso faz um diferencial. São pessoas mais instruídas... As pessoas estão mais informadas, né... **Não sei se é por que é mais próximo da universidade, ou por que é mais central, ou, como eu te disse, já tem alguém da família na universidade**... E a nossa escola é “portas abertas”, sempre... A gente recebe todo mundo, com a mesma conversa, com a mesma serenidade, com a mesma tranquilidade, com o mesmo carisma, com a mesma fala... (Diretora da escola “B”).

“Eu acho que **vai muito, assim, como eu disse, da família, da criação, a gente tem bastante gente agora... Evangélicos, né. Que são intolerantes**, né. Tu pode ver, contra o casamento gay (e etc.)” (Vice-diretora da escola “C”).

“Eu acho que se deve a um momento conjuntural de falta de tolerância... Às vezes eu me apavoro. ‘Será que voltamos à barbárie?’ **Eu não sei se é falta de mãe em casa, a falta do pai...**” (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Prof^a de Geografia da Escola “D”).

Nesta última questão, assim como em outras, se pode perceber que, principalmente nas escolas 'C' e 'D', fatores como a família e a religião são, de fato, apontados como influentes na maneira como o alunado vai se portar frente às questões relativas à diversidade sexual.

Já os respondentes das escolas 'A' e 'B', não sabiam dizer com certeza por quais motivos suas escolas haviam apresentando tais índices, o entrevistado da escola 'A' apontou a própria pluralidade/diversidade presente nesta, e a entrevistada da escola 'B' elencou proximidade do centro e/ou da universidade (fomentadora de maior conhecimento), como fatores que contribuem para uma melhor postura dos alunos.

Desta forma, se torna evidente que apesar dos fatores apontados serem diferentes, todos envolvem um "saber" construído sobre sexualidade e transmitido entre gerações, dentro da família ou religião, e o contato com a diversidade sexual e/ou pessoas LGBT.

Tornou-se possível, portanto, "entender alguns dos elementos que compõem o espaço escolar e que podem influenciar na variabilidade espacial do fenômeno da homofobia" e já, de alguma forma, "averiguar possíveis deficiências na formação e atuação docente no que diz respeito ao trato das questões de Gênero e Sexualidade Humana"

Justamente por estes motivos, persiste a importância de se discutir e disseminar o conhecimento científico acerca desta temática e da população LGBT, e garantir a visibilidade e permanência desta diversidade dentro do espaço escolar.

Todas as observações tratadas até aqui nos trazem respostas e simultaneamente novos dilemas e questionamentos. Neste sentido, o fechamento deste capítulo não é uma conclusão definitiva, até mesmo por que, no caso das ciências humanas/sociais, sabe-se que a pesquisa tem caráter processual e de constante reflexão.

Como pôde ser percebido através dos dados obtidos no questionário e entrevistas, existe uma hostilidade específica, apreendida pelas questões respondidas, em relação aos alunos que não são heterossexuais, variando de acordo com cada contexto socioespacial.

Apesar de cada contexto analisado possuir suas especificidades, é possível sugerir, que há presente, em todos, uma dada universalização ou generalização desta hostilidade (homofobia), apresentada aqui enquanto fenômeno/problema social.

Este mesmo fenômeno pode ser observado de diferentes formas e se expressa também de modo variado no espaço, podendo ser trabalhado sobre eixos 'centro-periferia' ou 'rural-urbano', como foi o caso deste tópico aqui apresentado.

Ainda sobre esta ideia de similaridades e diferenças presente no eixo 'rural-urbano', pode-se depreender que, nesta questão especificamente sobre sexualidade, há ainda uma maior intolerância em relação à temática. Talvez proveniente ainda da visão equivocada, mas muitas vezes reproduzida, de que o campo não é um espaço para 'gays, lésbicas e indivíduos transgêneros'.

Sendo retroalimentado através de relações dadas no espaço rural, este pensamento, muitas vezes, reforça a manutenção de discursos e práticas discriminatórias. Afastando determinados sujeitos do campo, de seus próprios lugares de origem e morada, estes mesmos que acabam por migrar para os centros urbanos, com a (nem sempre correspondida) esperança de encontrarem um ambiente com menor discriminação.

... aqui chamo a atenção para uma dupla estigmatização que este homem enfrentaria no meio urbano, ou seja, levando o peso de sua origem, que no imaginário urbano muitas das vezes ainda o associa a figura do Jeca Tatú, e se sua sexualidade se aflorar, este corre o risco de uma dupla estigmatização, acarretando também em bullying, e homofobia, não só por homens heterossexuais, como mulheres heterossexuais e por homossexuais urbanos. (FILHO, 2010. p.17)

Neste sentido, é crucial dar maior visibilidade destas situações para que possam ser viabilizadas políticas públicas direcionadas aos espaços que mais carecem de elucidação e conhecimento sobre esta temática.

A inserção da temática sexualidade no currículo escolar a partir dos temas transversais no início de 1996 é justificada pelo crescimento dos casos de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Tal fato resume o tema a uma perspectiva biológica do corpo, considerando que, a sexualidade está muito além dos cuidados com a saúde e reprodução.

Debatemos sobre a necessidade de a escola desenvolver mais a questão, a fim de problematizar expressões de sexualidade e práticas sexuais que se distanciam da heterossexualidade, pois é, sobretudo, nesse espaço no qual se constituem os processos de formação social, do reconhecimento de si e do outro, da educação para cidadania.

As práticas escolares ao se mostrarem indiferentes a identidade homossexual referenciando o modelo dominante de sexualidade, contribui para a continuidade de um processo histórico de desigualdade educacional centrado no acesso e permanência da população LGBT na escola. Levando em consideração que, os indivíduos que não correspondem aos atributos tidos como naturais para as caracterizações atribuídas ao gênero e orientação sexual são costumeiramente alvo de assédio, agressões e preconceitos. (EL-DINE, 2015. p. 1-2)

A escola, como ambiente “congregador” de pessoas e saberes, tem um papel central na resolução desta problemática, pois também possui função de construção de conhecimento e socialização. Porém, ainda que muito se tenha construído, em novas legislações e decretos, as escolas ainda funcionam, em sua maior parte, como instituições mantenedoras das práticas e dos discursos discriminatórios, referidos anteriormente.

Nesse sentido, a escola não tem mostrado sua outra face. Seu rosto parece ter um lado só, o da regulação, instituído como uma política do armário que nega a experimentação da vida entre identidades plurais e temporárias. Assim, ela produz a coerção e cria o vínculo necessário através de suas práticas de silêncio obrigatório, violências cúmplices e ditaduras da intimidade entre as práticas coercitivas e as formas de submissão às normas de gênero garantindo a conjugalidade heterossexista como dominância na hierarquia. (PRADO, Marco A. M., NOGUEIRA, Paulo H. de, Martins, Daniel A., 2013. p. 41)

Por isso é tão importante, como cidadãos e, particularmente como geógrafos, dedicarmos estudo à elucidação destas problemáticas, seja para contribuirmos na disciplina escolar, no que tange a pensar o currículo, o ensino e as práticas pedagógicas, ou mesmo como ciência que, baseando-se na análise e gestão do (s) território (s), tem condições de deflagrar situações-problema e demandas geradas a partir do social.

É somente desta forma, enfrentando com curiosidade e coragem àquilo que indaga, portanto, que podemos avançar no sentido de construção de uma ciência e educação, pesquisa e ensino, que almeje realmente maior justiça social e igualdade de direitos.

3) Diversidade Sexual e Atuação / Formação Docente de Geografia

Seguindo na defesa da ideia da homofobia como um problema social que acomete e traz graves prejuízos e despesas à sociedade brasileira como um todo, é imprescindível que, como já mencionado, construamos conhecimento científico acerca da ocorrência deste fenômeno nas instituições de ensino, mais especificamente neste tópico, na formação docente e nos instrumentos veiculados a elas.

Se, por um lado, estas instituições podem servir para (re) produzir ou mesmo serem cúmplices da homofobia, por outro lado, podem se constituir como espaços de combate a esta, garantindo, assim, seu próprio princípio de igualdade no trato com o alunado e também garantindo a dissolução de tabus e preconceitos, a qual se propõe.

Quando é realizada uma análise sobre a realidade educacional, apesar de todo o debate atual sobre homofobia, o que ainda se percebe é muito despreparo por parte dos profissionais de educação e o silêncio por parte dos livros que, muitas vezes, norteiam seu trabalho.

Como disciplina curricular a Geografia não escapa a esta realidade, ao contrário, em geral, não faz qualquer menção sobre esta temática em seus conteúdos e/ou livros didáticos escolares, deixando de colaborar assim para a construção de uma igualdade e respeito em relação à diversidade sexual.

Diante disto, é preciso nos questionar: a homofobia, como problema crônico na sociedade atual, não deveria ser analisada em sua dimensão espacial? O que significa este silêncio? Por fim, seria possível alguma contribuição da Geografia para transformar a atual situação destas questões?

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos "outros" (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. (LOURO, 2000. p. 12 e 13)

Como mencionado, diferentes documentos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira até esforços do (s) Plano (s) de Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais, têm em comum a preservação dos princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade” nos processos de instrução/ensino, para a “dissolução de preconceitos/discriminações”.

Contudo, segundo relatórios do governo federal, a violência e discriminação homofóbica vem aumentando significativamente (BRASIL, 2012.), e a educação formal encontra dificuldade na efetivação destes princípios a que se propôs.

O Despreparo da Formação Docente e da Escola Frente ao Tema

Como já mencionado, a invisibilidade da diversidade sexual não é algo que afete somente os livros didáticos, mas sim, esta invisibilidade também pode ser reflexo, e condição, de uma determinada formação docente e formação escolar a que somos submetidos.

Prado e Nogueira versam sobre esta ineficiência em se abordar/representar a diversidade sexual, indicando que o que prevalece na escola é uma “política do armário”:

O que se passa é um ocultamento dessa dimensão fulcral das regulações presentes no sistema sexo-gênero e que escapa à própria crítica já consolidada das desigualdades escolares que terminam por reiterar sua opacidade ao não dar relevo aos mecanismos escolares de homogeneização das diferenças sexuais. (PRADO e NOGUEIRA, 2013. p. 24)

Esse “silêncio” ou “negligência” tem como consequência a reiteração da heterossexualidade como “norma” ou sexualidade dita “natural”. E quando não há a reflexão e contestação sobre estas questões, o espaço escolar se torna, supostamente e enganosamente, um local seguro para todos, pois, na verdade:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000. p. 24)

Ainda que a escola não seja a única forma de educação na/para a sociedade, segundo Louro (2000), nela é exercida também uma pedagogia sobre a sexualidade, muitas vezes, pautada em estereótipos e preconceitos presentes no “senso comum”:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios. (LOURO, 2000. p. 24)

No ensino superior, apesar de existirem alguns (poucos) espaços de discussão, na maioria dos casos, a situação não é muito diferente. Esta mesma pedagogia é mantida, e um “silêncio” para com a problematização da diversidade sexual e da homofobia se faz presente, pois, mesmo em cursos considerados de “ciências sociais” ou licenciaturas, ainda não há oferta de disciplinas que problematizem mais especificamente questões de gênero e sexualidade, mesmo de forma optativa.

Isto tudo contribui como consequência, não somente para o despreparo dos profissionais durante sua formação docente, para lidar com estas questões na sociedade, mas também resulta na permanência e (re) produção da mesma pedagogia da sexualidade (heteronormativa) que visa homogeneizar indivíduos.

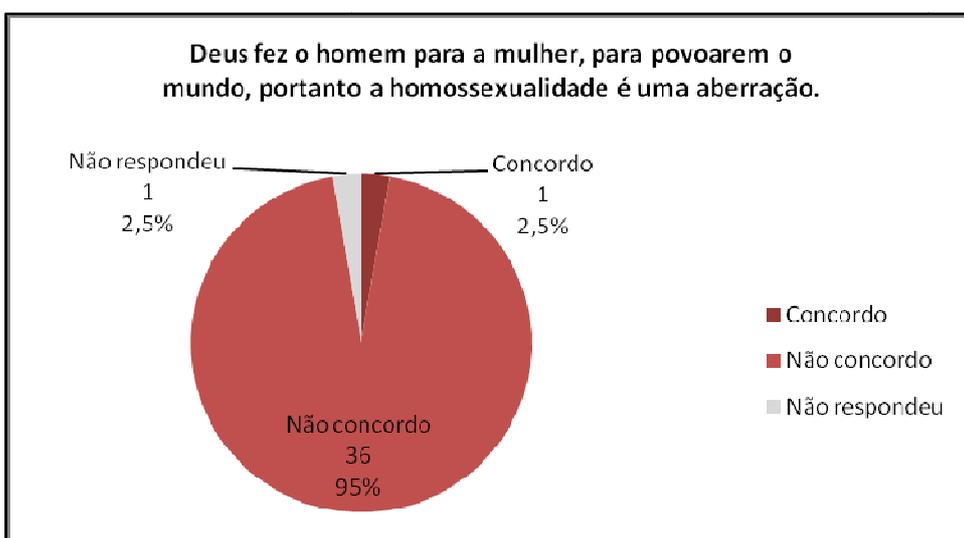
Jovens universitários que se reconhecem como homossexuais chegam a descrever uma possível saída do armário entre seus pares na academia como “suicídio acadêmico”, expressando o receio de boicote nas atividades didáticas e de pesquisa, por colegas e professores, caso viesse a público sua orientação sexual. A forte expressão “suicídio acadêmico” apresenta-se como interessante fator de análise da “política do armário” instituída em determinados espaços sociais, como este que é uma unidade acadêmica. Na percepção desses sujeitos, a meritocracia da instituição universitária seria assim atravessada por valores morais de modo a negar oportunidades de desenvolvimento acadêmico àqueles e àquelas que se colocassem publicamente como homossexuais ou lésbicas. (PRADO e NOGUEIRA, 2013. p. 44)

Para exemplificar os discursos que ainda precisam ser desconstruídos dentro de uma formação/atuação docente, a presente pesquisa buscou “apresentar discursos e percepções presentes no imaginário de licenciandos e licenciados em Geografia acerca de aspectos sobre gênero,(homos) sexualidade e homofobia”.

Através de um formulário sobre o grau de concordância dos mesmos com algumas ideias/frases disseminadas popularmente, além da perspectiva dos graduandos, se tornou possível contribuir para o outro objetivo específico: de “averiguar possíveis deficiências na formação e atuação docente no que diz respeito ao trato das questões de Gênero e Sexualidade Humana”.

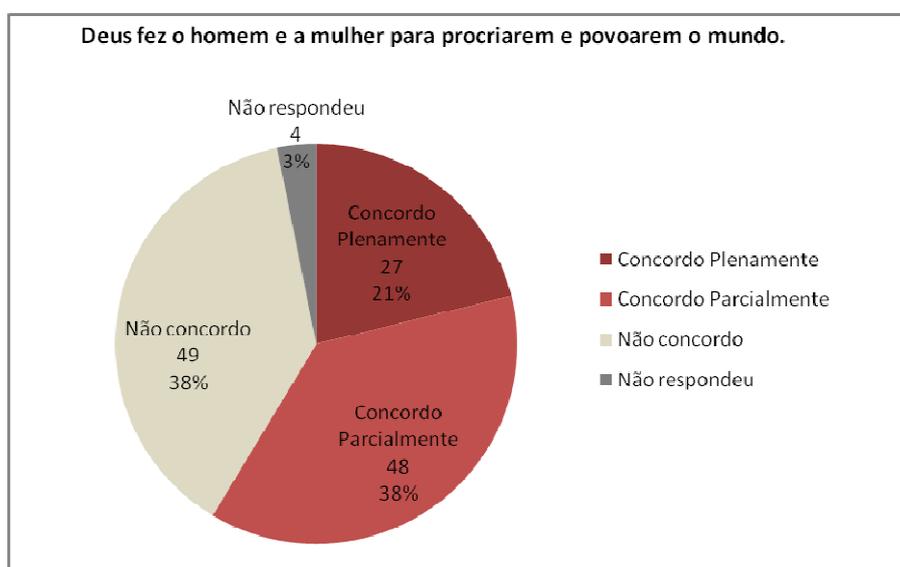
A partir das questões selecionadas, foram gerados 8 gráficos com respostas dos 38 professores estaduais (escola ‘F’), entrecruzados com 8 gráficos referentes às respostas dos 128 alunos de Geografia (UFPEL), sobre o grau de concordância destes com pensamentos/discursos pautados no senso comum e disseminados popularmente, como poderá ser visto logo abaixo.

Figura 13 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola ‘F’):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Figura 14 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Conforme se pode observado nos gráficos, existe uma diferença significativa entre o sentido atribuído à frase (mais “radical”) proposta para os professores e a (mais amena) proposta para os alunos. Ainda assim, as duas remetem a um mesmo discurso teológico, de criação do homem e da mulher para viverem de maneira heterossexual e se multiplicarem, povoando à terra.

Este tipo de frase ainda é bastante difundida por parte considerável da população e, diferentemente dos professores, no caso do gráfico dos licenciandos em geografia, pode-se perceber que existe uma maioria concordante com este pensamento, mesmo que de forma parcial.

Apesar de parecer uma ideia simplesmente “de acordo com a fé/crença” cristã, esta mesma transmite uma mensagem inevitável, mesmo que implicitamente, de que o que estiver fora desta conjunção (heterossexual) entre homem e mulher, está fora da ordem de Deus.

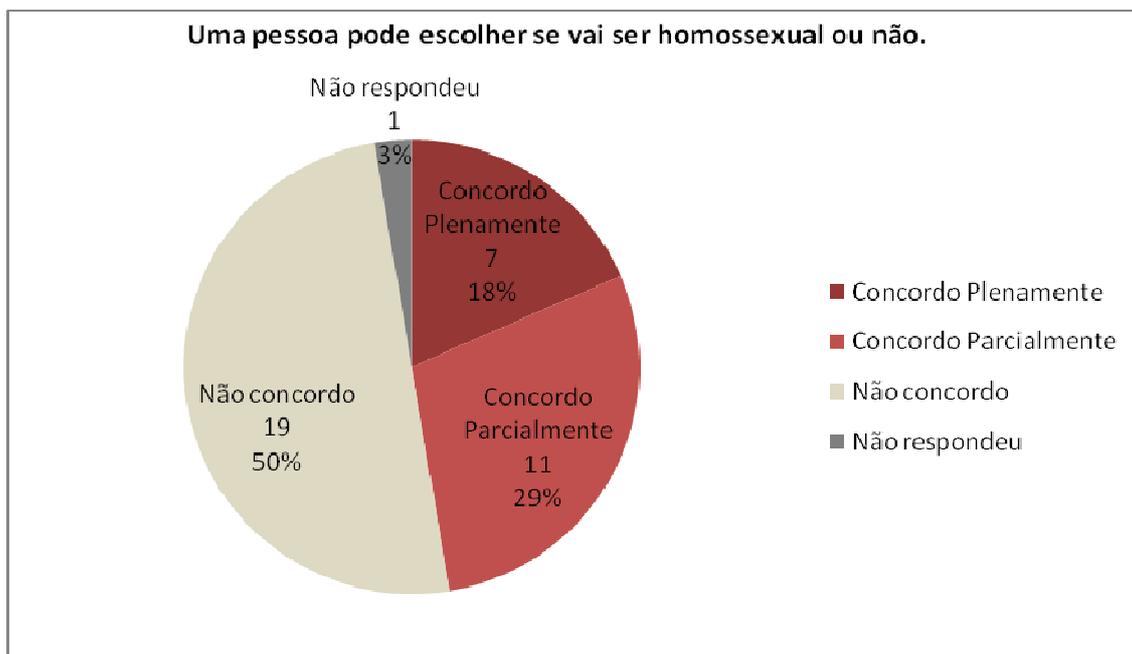
A perspectiva cristã caracteriza grande parte do discurso contemporâneo sobre a sexualidade, o qual se coloca contra a diversidade sexual. A noção de uma sexualidade má, errada, suja, entre outras formas de depreciação, tem sua origem em noções que vão passando de geração a geração sem serem questionadas. Observa-se que a sistematização da sexualidade como modelo único ocorreu na época moderna, porém crivada de elementos da história. (TORRES, 2010. p. 24)

Por esta abertura de interpretação, muitos discursos de ódio em relação à população LGBT são legitimados, principalmente porque através desta ótica, haviam pecados que eram tidos como “passíveis de decorrência natural” e outros considerados “contra a natureza”, como nos aponta Marco Antonio Torres:

Do século XV ao XIX, articula-se, tanto na Igreja Católica quanto no mundo por ela influenciado, uma moral que vê o sexo apenas como uma forma de procriação. Nesse período, os pecados sexuais são de dois tipos: consonantes com a natureza (fornicação, adultério, incesto, estupro e rapto) e contrários à natureza (masturbação, sodomia, homossexualidade e bestialidade). Os pecados consonantes com a natureza como o estupro, adultério, etc., quando realizados por homens, sempre encontraram certa convivência social, como se eles possuíssem uma menor gravidade. Isso é algo que pode ser sentido em vários discursos machistas na atualidade. Os pecados pertencentes ao segundo grupo, aqueles que seriam contra a natureza, eram entendidos como mais graves, pois feriam o critério de procriação, constituindo, no discurso sedimentado historicamente, um abuso mais radical da sexualidade humana. (TORRES, 2010. p. 24-25)

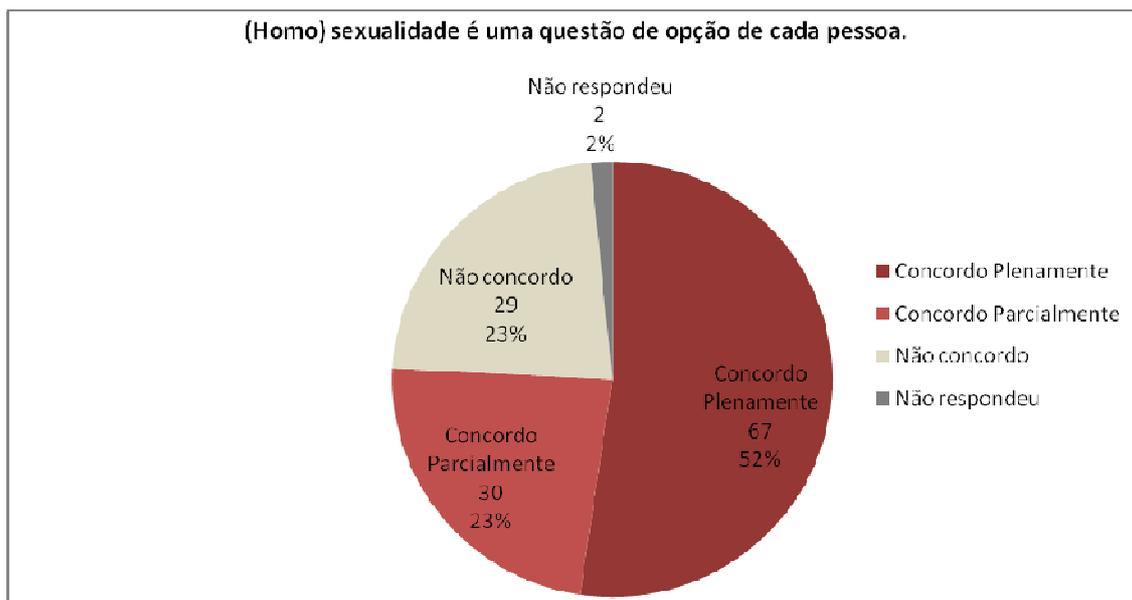
Isto tem reflexo direto em como a sociedade em geral pode encarar a homossexualidade, como se esta fosse um tipo de escolha ou “comportamento”, algo a ser decidido voluntariamente, como pode ser visto nas respostas dos gráficos a seguir.

Figura 15 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola ‘F’):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Figura 16 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

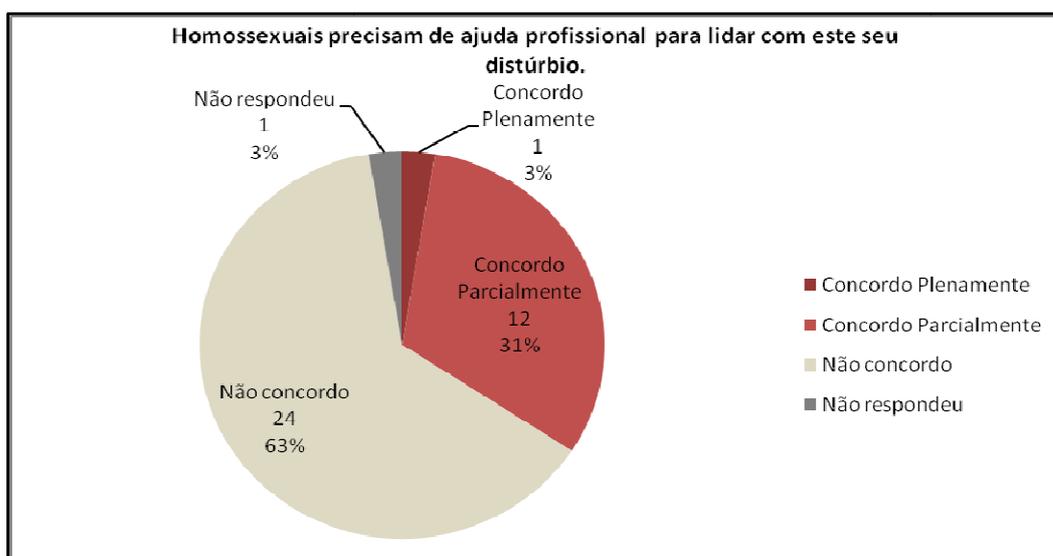
Como mencionado, nesta questão, apesar das palavras dos formulários não serem idênticas⁷, o sentido de que a homossexualidade é tida como uma “opção” feita por cada pessoa é mantido e, novamente, encontra ampla maioria concordante no gráfico de respostas dos alunos de Geografia.

Tendo a heterossexualidade como norma, os indivíduos ‘não heterossexuais’, são muitas vezes inferiorizados (inclusive na escola), onde sua sexualidade é, ainda hoje em dia, considerada como “diferente”/“anormal” daquela tida como padrão.

Os grupos cristãos, divididos entre católicos e protestantes, brigaram para dominar os impérios e definir os modos de vida das populações. Uma saída para esses conflitos foi definir que nenhuma religião deveria dominar o Estado, mas todas poderiam ter o direito de existir dentro dele. Contudo, isso não impediu que as noções de sexualidade construídas no cristianismo se estabelecessem no cotidiano das pessoas. As ciências e costumes, apesar da ideia de Estado laico, ainda reproduzem, embora com outros argumentos, a lógica de condenação de quem se afasta do padrão heterossexual. Repetidamente, os corpos e as relações sexuais são nomeados segundo um padrão heterossexual, que não admite a diversidade sexual. Até meados do século XX, vários saberes reafirmavam essa negação. A educação era alimentada pelo preconceito, ainda presente em várias configurações sociais. (TORRES, 2010. p. 26)

Esta lógica de condenação de quem se afasta do padrão heterossexual, vem sendo perpetuada por estes outros argumentos (jurídicos e também médico/biológicos) até os dias de hoje. Isto, pode ser verificado, em parte, nos seguintes gráficos.

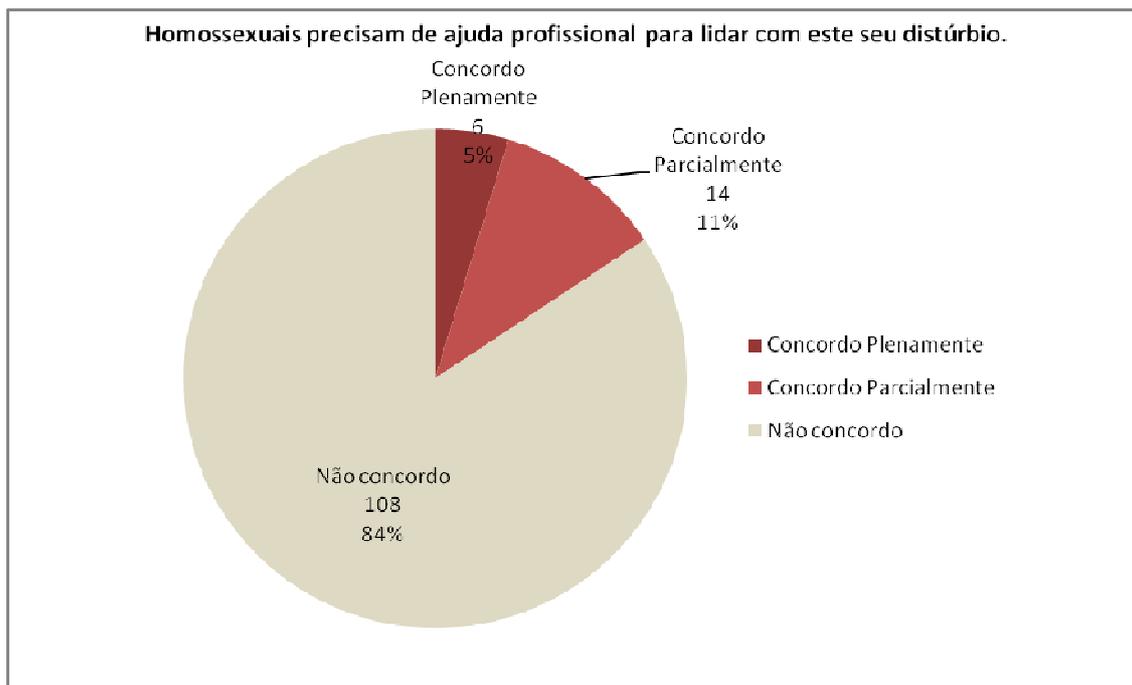
Figura 17 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola ‘F’):



Fonte: MOREIRA, 2016.

⁷Houve esta mudança para dar sentido mais enfático a estas frases do formulário dos professores, possibilitando avaliar a concordância dos mesmos com um discurso mais radical/intolerante.

Figura 18 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



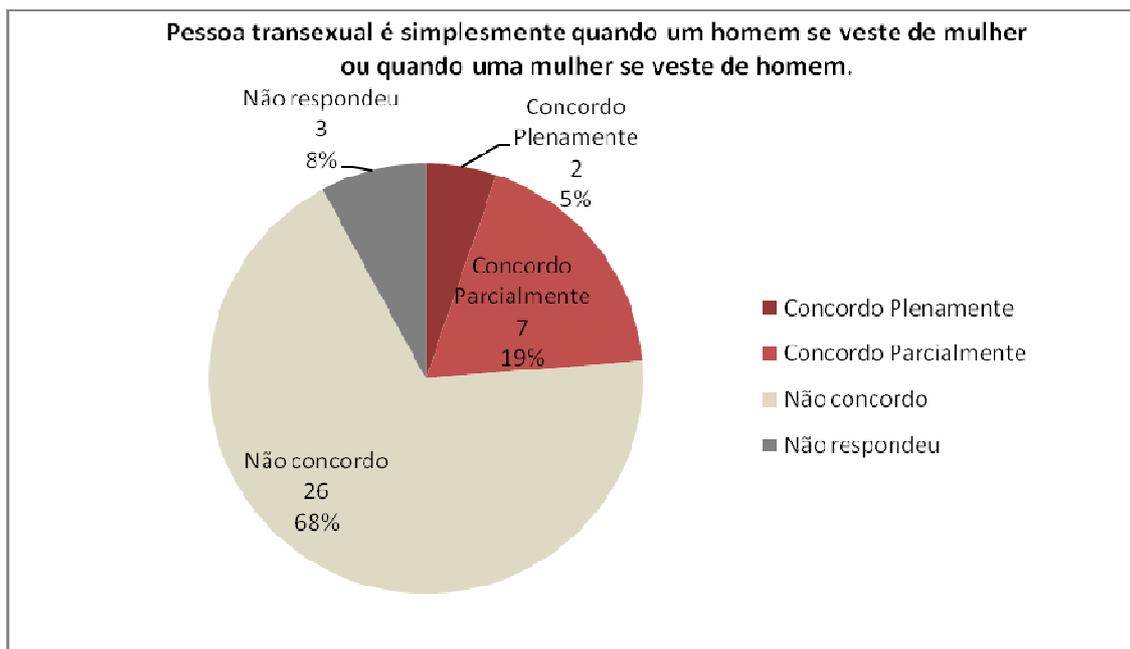
Fonte: MOREIRA, 2016.

Mesmo que a homossexualidade tenha sido descriminalizada no Brasil por Dom Pedro I, por volta de 1830, e tenha sido reconhecida como uma característica natural do ser humano, deixando de figurar o quadro de doenças mentais desde 1985 pelo Conselho Federal de Psicologia, e desde 1990 pela OMS, o pensamento/discurso de que a homossexualidade é algo pecaminoso, imoral ou doentio, ainda é (re) produzido.

Como pode ser visto nos gráficos de concordância com a frase/ideia de que “homossexuais precisam de ajuda profissional para lidar com este seu **distúrbio**”, apesar da grande maioria dos professores estaduais e dos licenciandos de Geografia não concordarem, existe um parcela considerável dos pesquisados que compactuam com este discurso, ainda que parcialmente.

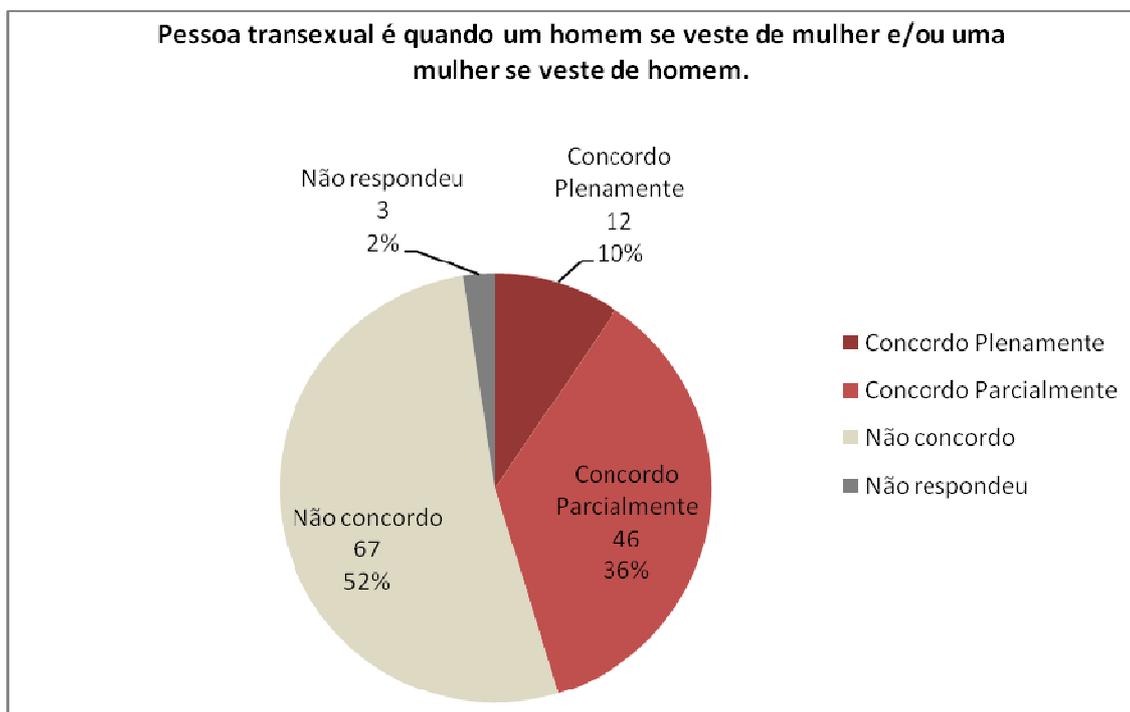
Isto, apesar de não ter a intenção de soar agressivo ao status da homossexualidade, ainda se remete à ela como numa posição de “problema” de ordem individual, negando assim a naturalidade da diversidade sexual, quando na verdade é assim que age a homofobia, que se naturaliza na sociedade, desnaturalizando a homossexualidade e colocando o problema da questão na pessoa que não for heterossexual, acontecendo o mesmo nos casos de discriminação homofóbica quando se coloca uma “culpa” na vítima.

Figura 19 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Figura 20 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Aqui, mais uma vez fica evidente a deficiência dos profissionais docentes em entenderem e operarem conceitos básicos referentes às questões de Gênero e Sexualidade.

Quando perguntados sobre seu grau de concordância com a ideia de que uma “pessoa transexual é quando um homem se veste de mulher e/ou quando uma mulher se veste de homem”, 8% dos professores não soube responder e 23% concordaram com a frase, ainda que parcialmente.

Já no caso dos graduandos de Licenciatura em Geografia, 2% não responderam e 46% concordaram com o mesmo discurso de que pessoas transexuais simplesmente se vestem com o gênero oposto, sendo 36% com grau de concordância parcial e 10% de concordância plena com a tal frase.

Por sua performatividade, pessoas transexuais sofrem com a transfobia e são muitas vezes confundidas com gays ou lésbicas, ou confundidas com categorias como: travestis, drag-queens, drag-kings, crossdressers e etc⁸.

Estas mesmas passam por constante provação na sociedade por não serem consideradas “mulheres ou homens de verdade”. Porém, mesmo (equivocadamente) se tratássemos a construção do que é ser homem ou mulher simplesmente pelo fator biológico/genital, estaríamos desprezando populações interssexuais, ou com agenesia gonadal e outras⁹.

Estas mesmas pessoas, muitas vezes, também não são classificadas/entendidas como “homens e mulheres de verdade”, deixando estes indivíduos mais ainda à margem, excluídos e inferiorizados na sociedade, deflagrando a incoerência do discurso que, por vezes, quer se apoiar no fundamentalismo biológico para tratar de gênero.

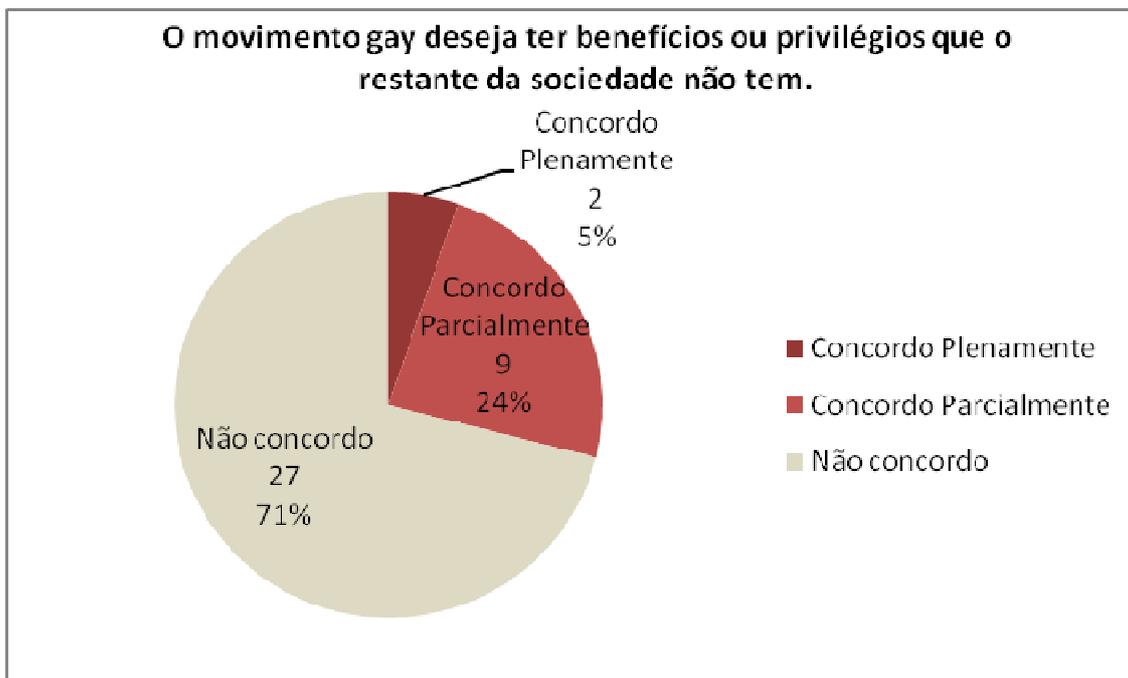
É interessante problematizar aqui, que quando alguém discursa que alguém é “mulher de verdade”, no que toca à sexualidade, o que está querendo dizer é que tal pessoa é: mulher, feminina, heterossexual, cisgênero.

O mais importante aqui, não é entender todas as categorias já concebidas nos estudos sobre sexualidade, até mesmo por que, diante da complexidade do tema, estas mesmas estão em constante (re) construção e fluidez, mas se torna necessário compreender minimamente que a norma é de que existe (e sempre existiu) uma grande diversidade sexual na humanidade.

⁸ Ver glossário.

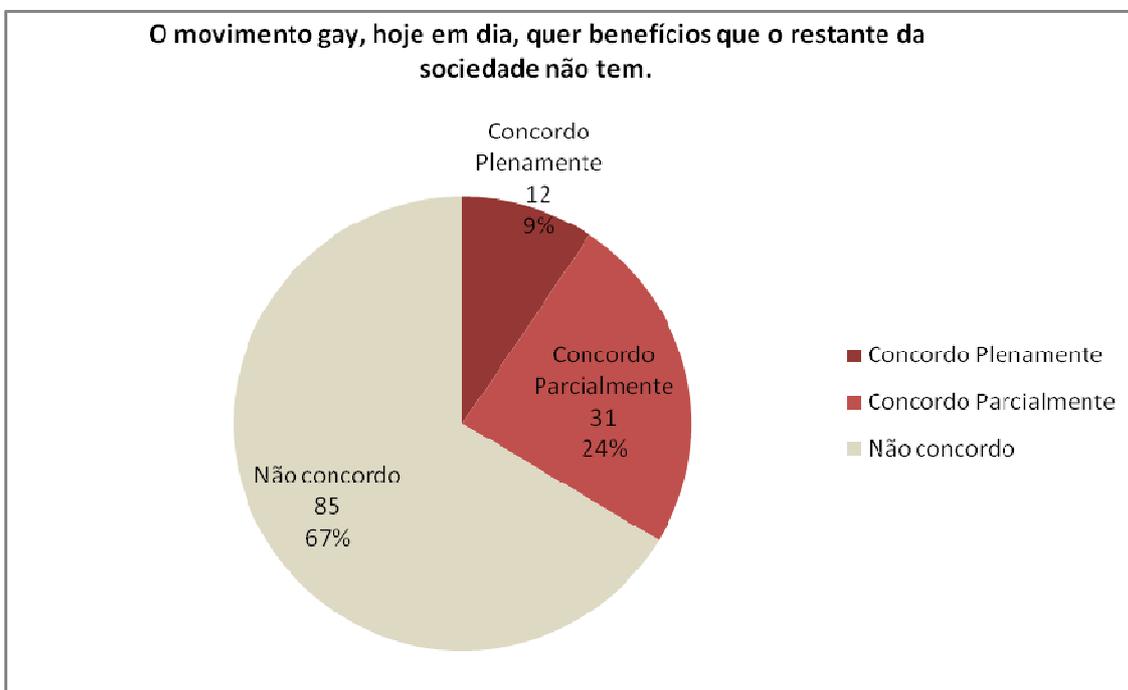
⁹ Ver glossário.

Figura 21 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Figura 22 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

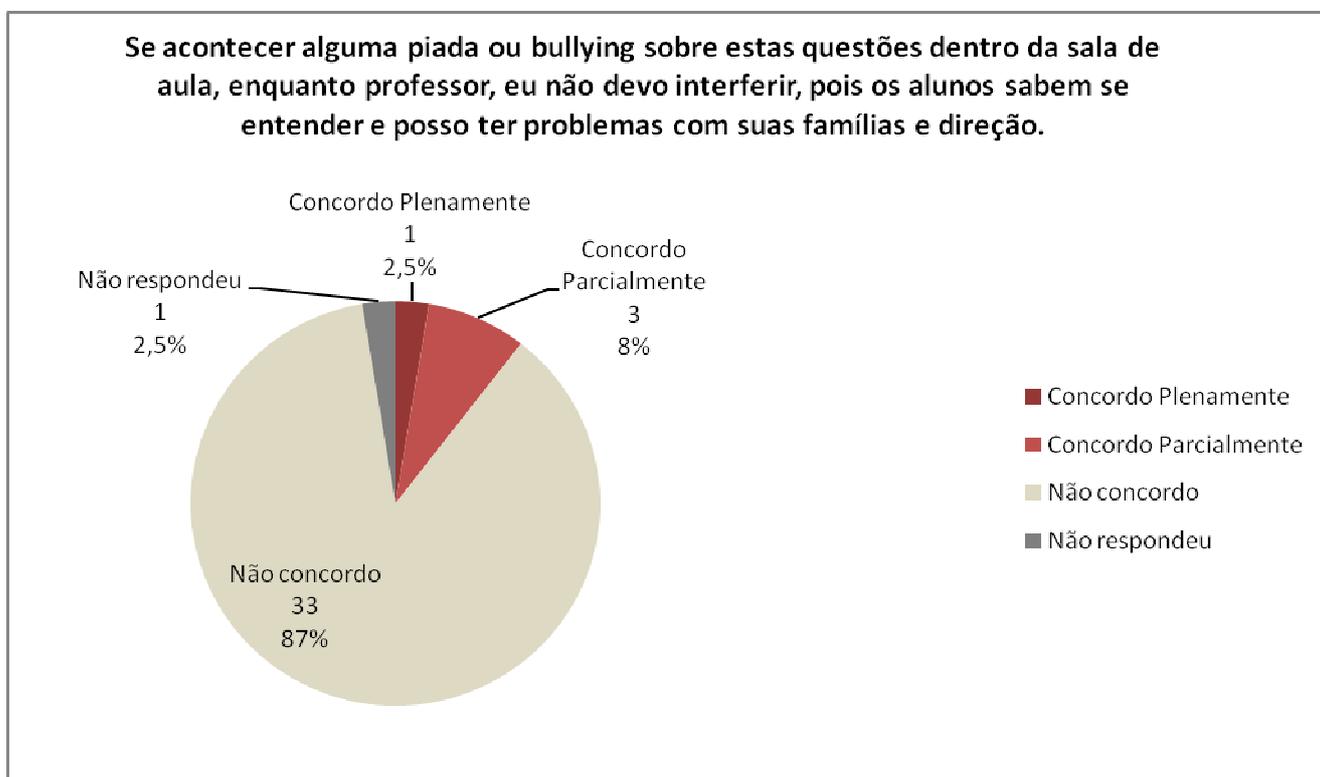
Outro tipo de ideia bastante disseminada popularmente é a de que “o movimento gay (ou LGBT), hoje me dia, deseja benefícios que o restante da sociedade não tem”.

Ainda que isto não seja verdade, pois a luta é para que os direitos já existentes para a população heterossexual sejam também estendidos para a população LGBT sem discriminação, muitas pessoas ainda compactuam com o pensamento de que esta comunidade estaria querendo privilégios, quando na verdade reivindicam apenas o direito ao casamento, adoção e garantia de sua dignidade e cidadania.

No caso dos gráficos relativos a esta questão, 24% dos professores estaduais e dos alunos de Geografia concordam parcialmente com esta ideia, sendo que 5% dos professores e 9% dos estudantes de Geografia concordam plenamente.

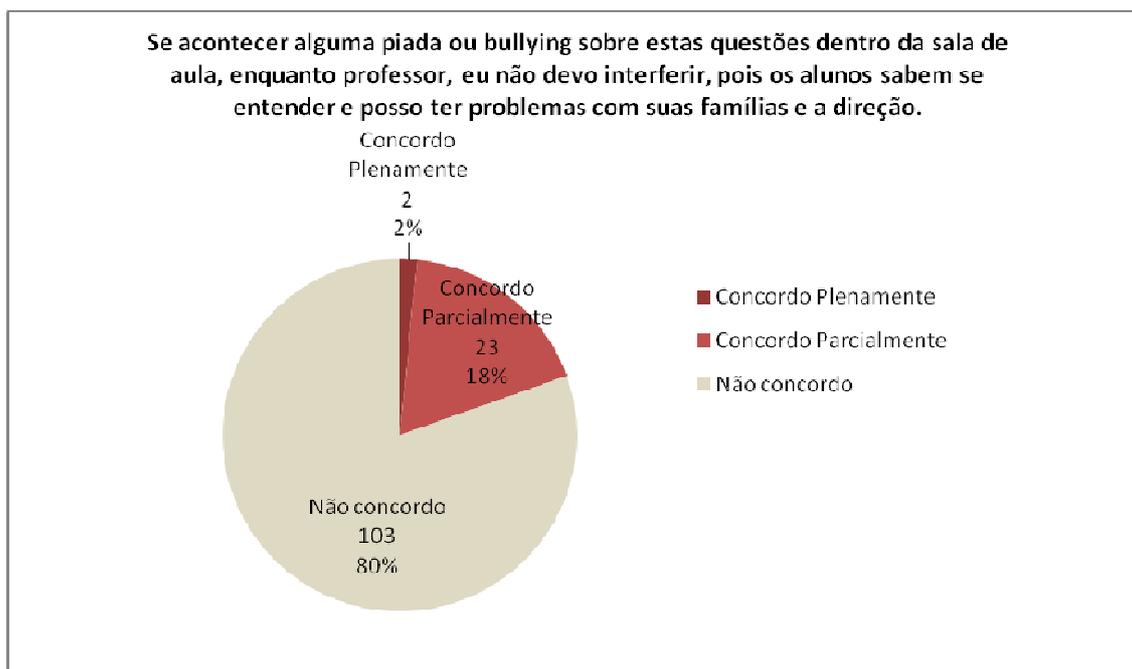
Isto denuncia a carência de (in) formação e discussão dos professores e dos graduandos sobre esta questão mesmo diante da pertinência da temática para a educação, evidenciando o quanto ainda é preciso avançar dentro do diálogo, tanto na escola quanto na sociedade.

Figura 23 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola ‘F’):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Figura 24 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Felizmente, quando pesquisado o grau de concordância dos formulários em relação à intervenção ao bullying homofóbico/machista, a grande maioria não concordou com a ideia de que o professor não deveria se envolver em determinada situação.

Assim, apenas cerca de 10% dos professores e 20% dos alunos de Geografia têm algum grau de concordância com a ideia de que “se acontecer alguma piada ou bullying sobre estas questões dentro da sala de aula, enquanto professor, eu não devo interferir, pois os alunos sabem se entender e posso ter problemas com suas famílias e direção (da escola).

Por outro lado, se pensarmos que este pensamento possa se refletir em práticas/attitudes em sala de aula, é de certa forma preocupante que essa porcentagem de professores atuantes e/ou em formação possam concordar com a ideia de não intervirem em situações de homofobia em sala de aula.

Neste momento é interessante utilizar mais uma das falas retiradas das entrevistas com os membros de direção de escola que fala o seguinte: “Eu vejo que se todos os professores, realmente, coibisse (m) o bullying na sala de aula, de uma forma ferrenha, isso não aconteceria... Então é comprometimento.” (Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Prof^a de Geografia da Escola “D”.)

(...) Eu vejo que é uma questão de zona de conforto. Tem professores que preferem não tá se incomodando com esse tipo de coisa, então, “eu lavo as minhas mãos”, “eu faço de conta que eu não enxergo”, e aí, ponto. “eu to aqui pra dar a minha matéria, e é a minha matéria”...

Eu, enquanto educadora, eu penso que o conteúdo, ele é uma parte da sala de aula. O relacionamento entre professor e aluno, as relações que a gente estabelece, as formas de estudar e os caminhos que tu vai levando os teus alunos, é isso que importa. A gente tem professores conteudistas e tem professores que pensam de outra forma, que pensam, né, em transformações, em tratar os alunos, como diria Rubem Alves: “deixar as gaiolas abertas, para que eles voem”. Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e Prof^a de Geografia da Escola “D”.

Esta pesquisa corrobora a fala da entrevistada, quando coloca que é preciso que o profissional docente, no “exercício pleno do magistério”, também se preocupe com outras questões que não só o conteúdo programático de sua disciplina, sobretudo diante da complexidade da sociedade nos dias atuais.

Vale destacar que quando aqui nos remetemos ao uso da expressão “exercício pleno” do magistério, esperamos que os professores e professoras ao ingressarem às salas de aula, estejam aptos a lidar também com as situações que extrapolem os conhecimentos técnicos da sua disciplina de formação, como os diversos aspectos sociais da interação entre indivíduos, inclusive o aspecto sexual, que tanto quanto outros aspectos da vida, também deve ser compreendido como algo pertencente à vida do ser humano a partir do seu nascimento, construído e constituído ao longo de sua vida, segundo a singularidade de cada indivíduo e/ou coletividade, até a morte. (RODRIGUES, 2015, p. 3-4)

Desta forma, com a (in) formação e participação dos professores dentro da discussão destas temáticas, é esperado que relações mais justas, harmônicas e igualitárias se estabeleçam no espaço escolar, promovendo a dissolução de alguns dos tabus, preconceitos e bullying citados aqui.

Figura 25 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola ‘F’):

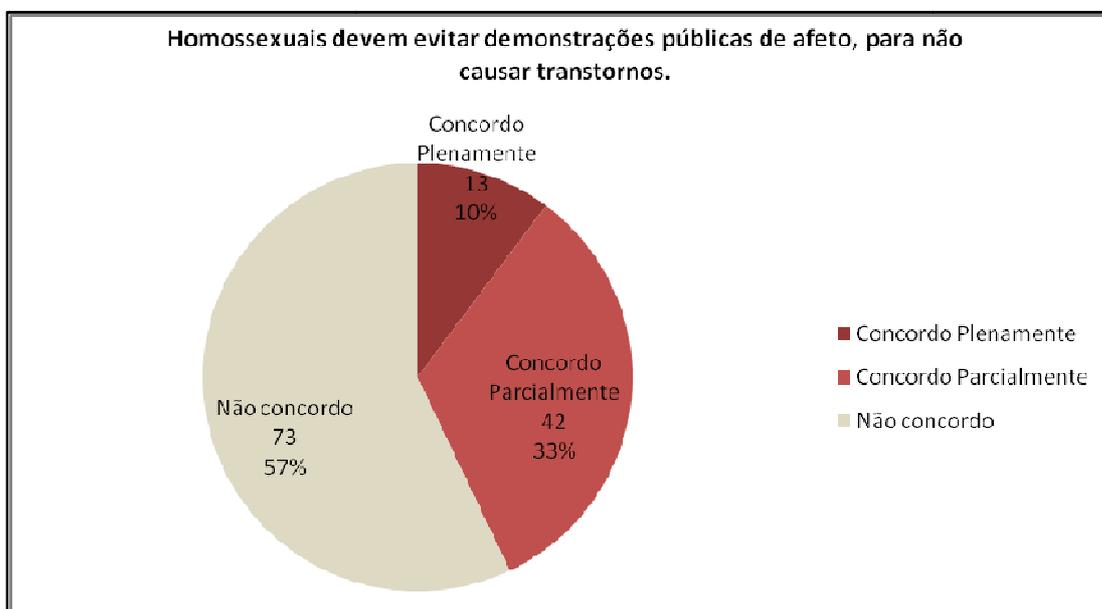
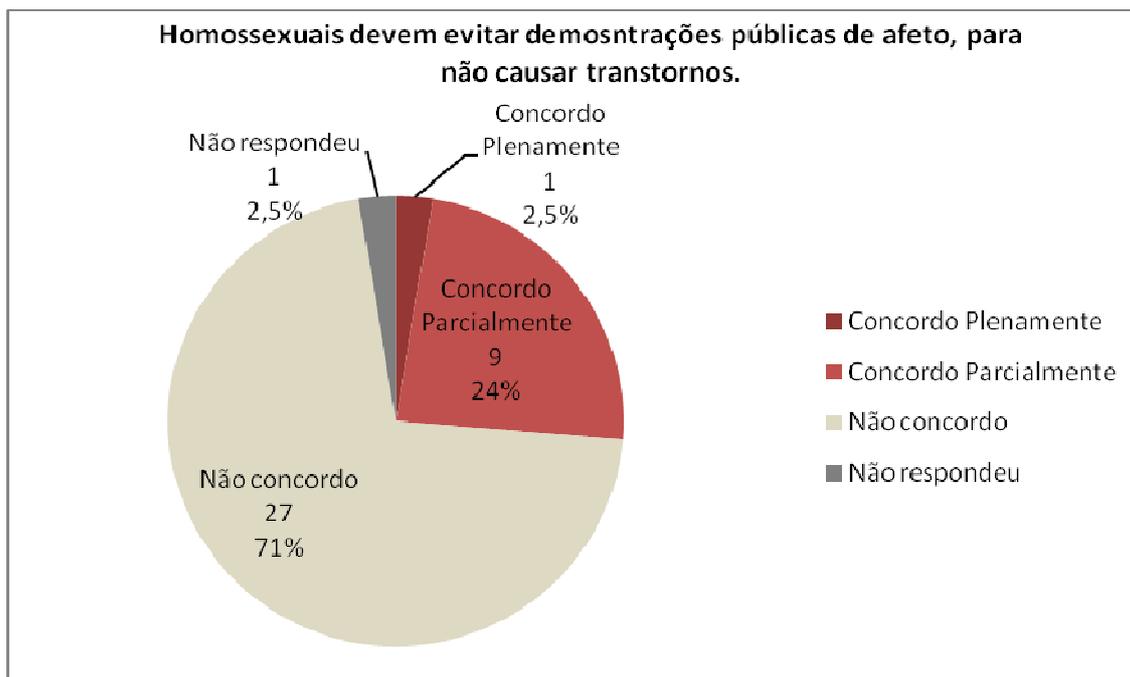


Figura 26 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Como uma das últimas questões, até mesmo por que (segundo os membros de direção entrevistados) atualmente diversos casais de alunos homossexuais vêm se formando dentro das escolas, foi pesquisado o grau de concordância dos professores de ensino básico e dos alunos de Geografia com o discurso de que “homossexuais devem evitar demonstrações públicas de afeto, para não causar transtornos”.

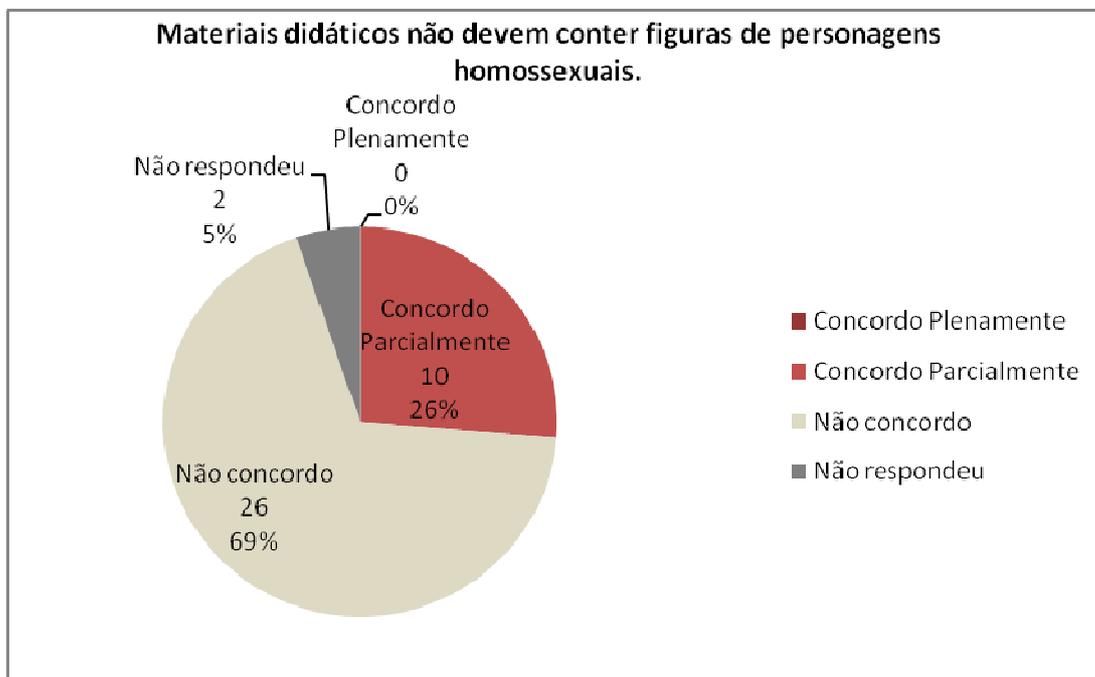
Desta vez, 10% dos professores concordaram plenamente com este pensamento e 33% concordaram parcialmente. Já no gráfico referente aos graduandos, apenas 2,5% concordou plenamente e 24% parcialmente com a referida ideia.

É interessante notar que mesmo a frase não remetendo a algo obscuro ou constrangedor, pois apenas se refere à demonstração pública de alguma forma de afeto, os índices de concordância, ainda que parcial, se mantiveram relativamente altos.

Em última análise, isto nos faz refletir sobre o quão preparadas as pessoas estão para a igualdade, a vivência plena da cidadania da comunidade LGBT nos espaços públicos (independentemente de ser na escola) e o tanto que ainda é preciso avançar na dissolução da homofobia.

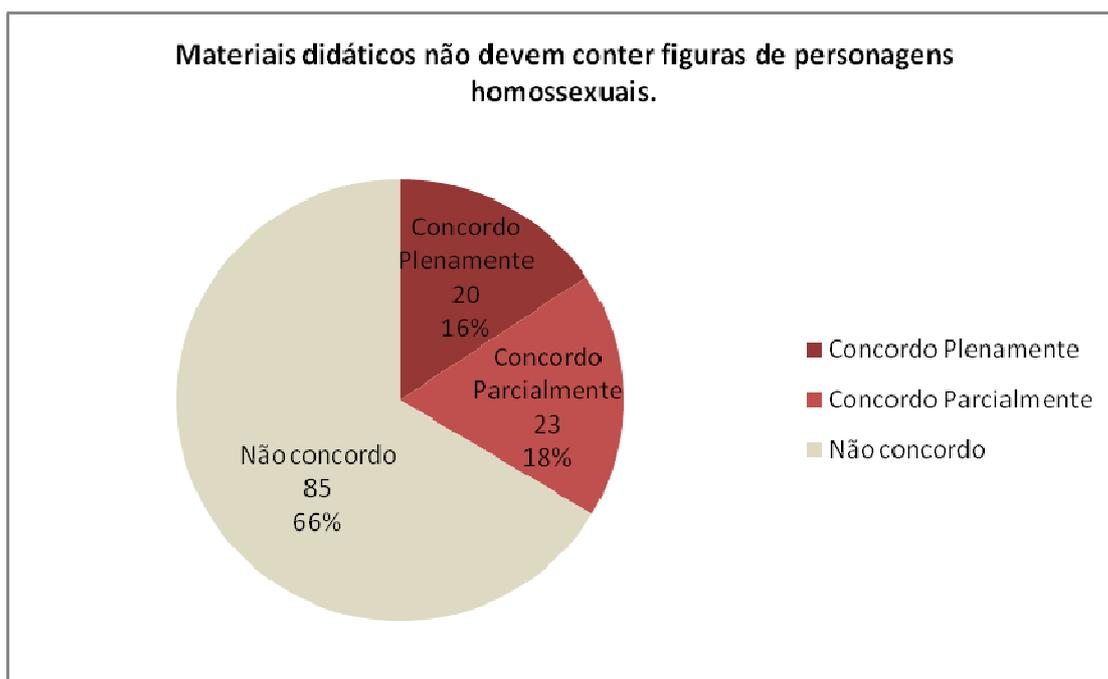
Somente atentando a estes discursos, muitas vezes sutis, é que se torna possível traçar estratégias de combate às formas de preconceito e discriminação e pensar numa perspectiva de espaço (também escolar) para a diversidade existente na sociedade.

Figura 27 – grau de concordância dos professores da rede estadual (escola 'F'):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Figura 28 – grau de concordância dos graduandos em Geografia (UFPEL):



Fonte: MOREIRA, 2016.

Ao final, perguntado o grau de concordância sobre a ideia de que “materiais didáticos não devem conter figuras de personagens homossexuais”, 26% responderam que concordam parcialmente e 5% não responderam. No caso dos estudantes de Geografia, 16% concordaram plenamente com esta informação e 18% concordaram parcialmente.

O simples fato de haver uma figura identificada como homossexual em um livro didático (em meio a tantas outras heterossexuais) representa para estas porcentagens um tipo de “ameaça”?

Neste momento, é salutar apresentar explicações e questionamentos propostos por Alexandre Rodrigues, em seu artigo “A FAMÍLIA, A EDUCAÇÃO SEXUAL E A ESCOLA: ENTRE O (NEM SEMPRE) ESCONDIDO E O REFLETIDO”, apresentado no IV Seminário Enlaçando Sexualidades:

No caso dos meios de comunicação de massa, em particular, divulgou-se amplamente a interdição do uso de um material específico – denominado kit antihomofobia – para ser utilizado em sala de aula. Esse material foi interditado antes mesmo de sua apresentação e discussão nos meios mais interessados. Mais uma vez se vê reforçada uma perspectiva em que o tema transversal Gênero e Sexualidade constituem-se de fato como um tabu.

Apesar de ser uma discussão atual e necessária, o material e seu conteúdo foi alvo de conflitos, sobretudo por parte de líderes religiosos, o que ressalta os traços de uma sociedade conservadora, sexista e permeada de preconceitos. Deixar que esse tema escape pela tangente significa ratificar práticas repressoras e desiguais, enfim, a reprodução do *status quo* de uma sociedade que não exerce a integralidade de ser sujeito de seu destino, sujeitando-se ao controle de suas práticas individuais e que lhe são exteriores.

Geralmente, quando existe uma proposta, iniciativa ou mesmo situação do cotidiano que poderia ser oportunizada pela escola como geradora de abordagem dos assuntos relacionados à sexualidade, diversidade sexual, violência sexuais e/ou de gênero, dentre outros, essa discussão acaba por não ser bem recebida pelo corpo docente, que costuma sempre utilizar como justificativa para a não discussão destes temas, os impeditivos de classificá-los como sendo polêmicos demais para o ambiente escolar ou não sendo uma tarefa “confortável” de abordar com alunos e/ou família para além do processo reprodução humana dentro de uma esfera biológica e acentuando o binarismo de gênero (homem / mulher) e os estereótipos da família dita como “tradicional”.

É exatamente nessa “polêmica”, nessa “dificuldade” e nessa “resistência” que devemos nos questionar: Por que é ou deveria ser polêmica a discussão sobre os temas que se enlaçam, se transversalizam com diversas áreas do conhecimento e da vida e se multiplicam em relação à sexualidade? Não são estas dimensões relacionadas às sexualidades, elementos fundamentais a todo ser vivo e em uma discussão inicial, importante para a continuidade das espécies? Por que então, um grande número professores e professoras continua a negar-se que seus alunos e alunas são indivíduos dotado desejos, de “aparelhos sexuais” físicos (remetido aqui na existência de sua genitália), emocionais e psicológicos, tanto quanto os próprios professores e professoras? (p. 2-3)

Como poderíamos chamar este medo ou aversão à homossexualidade se não de homofobia propriamente dita? É espantoso (mas esperado, diante do que vem sendo discutido aqui neste trabalho) que ainda hoje uma parcela significativa de pessoas (inclusive de profissionais de educação) ainda veja na diversidade sexual uma ameaça, enxergando-a como “não natural”, anormal, errada, pecaminosa, etc.

Por fim, fica evidente, por meio da abordagem destes elementos, o quanto ainda necessitamos ainda avançar dentro da problematização sobre Gênero e Sexualidade (s), tanto durante a formação escolar do indivíduo quanto durante a formação do profissional docente.

O silenciamento da escola, compartilhado por professores e gestores, se traduz, muitas vezes, em omissão na medida em que estudantes sofrem com agressões físicas e/ou verbais dentro do espaço escolar e os educadores persistem em evitar a abordagem do tema da diversidade sexual e de gênero nas escolas. E esse silenciamento encontra respaldo nas leis brasileiras que não possuem um posicionamento firme em relação aos crimes de ódio. (MARQUES e OLIVEIRA, 2015. p. 3)

A Geografia, enquanto ciência e disciplina curricular, como já comentado através deste trabalho, tem uma importante colaboração para a discussão destas temáticas e dissolução de tabus e preconceitos ainda tão arraigados em nossa sociedade e educação.

Podemos falar sobre tantas questões caras a esta temática: a exploração do trabalho doméstico e feminino no mercado, como uma das bases para a formação e manutenção do capitalismo, o “efetivo” direito à cidade para homossexuais, exclusão e desigualdade social, migrações por perseguição, busca de qualidade e condições de vida, relações de poder no espaço escolar, entre outras mais.

Não só podemos, mas devemos impreterivelmente, adentrar nestes campos de investigação, para que, aí sim, possamos pensar e defender uma sociedade e educação melhor, que seja, realmente, de todos, para todos, por todos.

Considerações Finais

Vinda como objetivo geral de “analisar, sob a ótica da Geografia, o fenômeno da homofobia e possíveis entrelaçamentos com preconceitos de gênero manifestados dentro do espaço escolar e universitário, em diferentes contextos socioespaciais do município de Pelotas”, esta dissertação espera ter contribuído não apenas com a verificação dos fatores que influem sobre as discriminações de sexualidade e gênero na escola.

Ela intenta também servir como referencial incentivador de maior aceção do tema e reflexão no ensino deste componente curricular, mais especificamente, capaz de “apontar possibilidades de contribuição da Geografia, enquanto ciência e disciplina, no combate à homofobia e outras discriminações”, esperando aprofundar o conhecimento acerca da diversidade sexual dentro da escola e suas imbricações com o espaço escolar vivido.

Com os resultados e discussões tratados nesta pesquisa, que se relacionam com a composição/variação da homofobia nos espaços escolares, e vistos também em outros autores e as bibliografias, foi possível entender alguns dos elementos que compõem o espaço escolar e que podem influenciar na variabilidade espacial do fenômeno da homofobia.

Como foi discutido nos capítulos anteriormente, este é o caso da questão da religião, da família, da educação/(in)formação/instrução, como fatores que influenciam direta e indiretamente no posicionamento do indivíduo em relação à comunidade LGBT (enfim, da construção de um saber, um determinado conhecimento, comumente destoante do parâmetro científico).

É necessário que seja ampliado e aproximado o debate entre família e Escola no que trata do exercício da sexualidade, não para que essa seja banalizada, mas justamente para o fluxo de informações e “intervencões” esteja aproximando os jovens de seus responsáveis em um diálogo integral, formativo e informativo no exercício de uma sexualidade responsável. (RODRIGUES, 2015. p. 5)

Quando algo é indesejado por um determinado sujeito ou grupo, não é por acaso que se diz, muitas vezes, que esta mesma coisa deveria “sumir do mapa”. Isto só é dito, por que esta coisa qualquer (que pode ser alguém, algum objeto, fenômeno ou sentimento...) pode ser expressa espacialmente, ou seja, como já comentado, é dotada de alguma espacialidade.

Em geral, até mesmo por falta da construção e disseminação maior deste conhecimento científico acerca do tema, a sociedade desnaturaliza a homossexualidade, baseando-se em um “senso comum”, e, muitas vezes, naturaliza a homofobia (e machismo e etc.).

Fato este, notado ao averiguar possíveis deficiências na formação e atuação docente no que diz respeito ao trato das questões de Gênero e Sexualidade Humana, onde foi discutida a “estranheza” sentida por parte de alguns professores em relação a alunos LGBT e a falta de abordagens e formações específicas sobre estas temáticas por parte do poder público, relatadas tanto por alunos quanto por membros diretivos das escolas.

Isto ainda foi ratificado, ao apresentar discursos e percepções presentes no imaginário de licenciandos e licenciados em Geografia acerca de aspectos sobre gênero, (homo) sexualidade e homofobia.

Neste momento foi possível compreender, através dos formulários do grau de concordância discursiva com frases que desnaturalizam a homossexualidade, que mesmo passando pelo ensino superior, muitos professores, tanto atuantes quanto em formação, não possuem um conhecimento científico/satisfatório sobre estas temáticas.

Assim, a falta de informação e preconceito em relação a ideias que permeiam esta temática pôde ser notada em alunos de Licenciatura em Geografia e professores do ensino básico, onde os respondentes indicavam o seu grau de concordância com frases bastante usuais dentro do senso comum.

Isto acontece mesmo que diversos estudos, na vanguarda deste campo científico, apontam a homossexualidade como fenômeno natural da sexualidade humana (e em diversas outras espécies animais) e a homofobia como um fenômeno/problema social. Neste sentido, é preciso persistir na batalha por maior igualdade na sociedade, na educação, na escola.

É preciso que a escola (e universidade), enquanto espaços que (teoricamente) primam pela construção de conhecimento, através princípios democráticos, de laicidade, igualdade e contemplação da diversidade (defendidos pela LDB e PCNs), reajam a estas situações que ainda ocorrem cotidianamente na vida de estudantes da comunidade LGBT.

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 a homofobia nas pessoas. É preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual também são direitos humanos a serem reconhecidos. (TORRES, 2010. p. 60)

Diante de todas estas discussões e análises até este momento empreendidas, fica evidente a importância de entender os fenômenos de hostilidade em relação ao tratamento dos indivíduos/estudantes que são considerados dissidentes de um padrão linear entre gênero e sexualidade.

Pensar no reconhecimento da diversidade, na necessidade desta representatividade (por meio de exemplos/“espelhos sociais”), na dimensão socioespacial da sexualidade humana e sua imbricação com outros fenômenos (como violência urbana, guetos, desigualdades, aspectos socioespaciais da homofobia, evasão e desempenho escolar, migração, etc.), é um dos desafios e possibilidades de contribuição da Geografia.

Para que esta possa assim, finalmente, acompanhar a discussão de todas estas questões e também colaborar positivamente para uma formação docente e uma escola, ainda tão carentes de preparo para lidar com a pluralidade brasileira, principalmente no que diz respeito ao Gênero e às Sexualidades.

Por fim, espera-se que esta dissertação possa representar um trabalho que tenha significado de transformação social, podendo colaborar com a visibilidade de determinados grupos sociais, outrora invisibilizados, bem como, com a visibilidade de outras formas de fazer geografia, auxiliando assim, para que sejam possíveis novas maneiras de se ensinar e aprender na diversidade, a qual a escola e a universidade se propõem, ou seja, maneiras que tenham a empatia, a solidariedade e o senso de coletividade como princípios.

É desta forma, unicamente, mostrando estes caminhos que “dão vazão” a estas outras maneiras de pensar o espaço (MASSEY, 2012) (ou seja, como um processo e, simultaneamente, produto de inter-relações, múltiplo/multifacetado, dinâmico, simbólico e perceptível), as espacialidades, as relações e a educação, que, finalmente, poderemos avançar para uma escola e sociedade mais justas, igualitárias e plurais, visando a cidadania e a melhoria da qualidade de vida humana, para todos.

Referências

ANGROSINO, M. e FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA DO BRASIL. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**; PNLD 2012: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 17 de maio de 2015.

BRASIL. **Relatório Sobre Violência Homofóbica**; 2012. Secretaria de Direitos Humanos da República. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>, Acesso em 17 de maio de 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

_____. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

CABRAL, Carla Giovana. **Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado**. Cadernos Pagu, n.27, p. 63-97, julho-dezembro de 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (org.) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ijuí, 2011.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira e PINTO, Vagner Andre Moraes. A Produção Intelectual da Geografia Brasileira, entorno das Temáticas de Gênero e Sexualidades: uma visão a partir dos periódicos online. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 119 – 132, ago., 2015.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: Um conceito-chave da Geografia. In: Castro, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. MALLMANN, Sandra da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3 ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DAL FORNO, Leandro Rosa. **A “FESTA DA DIVERSIDADE” EM CRUZ ALTA-RS COMO TERRITÓRIO DE EXERCÍCIO DA SEXUALIDADE LGBT E DE SEU RECONHECIMENTO SOCIAL**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, RS, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

EL-DINE, Laísa Pires Zem. Diversidade Sexual na Escola e Direitos Humanos, In: Seminário Enlaçando Sexualidades, 4. 2015, Salvador. **Anais do IV Seminário Enlaçando Sexualidades**. Salvador/BA: Uneb, 2015. 15 p.
<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/ARTIGO.pdf>

FILHO, Jairo Barduni; CARVALHO, Ana Louise Fiúza De; AMORIM, Erika Oliveira; COSTA, Adriana Maria da Silva. A TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS NO MEIO RURAL: BREVES ANOTAÇÕES DAS RELAÇÕES OFICIOSAS, E OFICIAIS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO, In: VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, Porto de Galinhas, 2010. **Anais do VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**. Porto de Galinhas, 2010. Disponível em: <<http://www.gerar.ufv.br/publicacoes/>>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. O nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTE, Maria Laura V. C. e HEILLBORN, Maria Luiza. **Antropologia e Feminismo. Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza e BORGES, Lenise Santana. IMAGENS QUE FALAM, SILÊNCIOS QUE ORGANIZAM: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./Abr., 2013.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 51-81.

LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio** / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (organizadora). **O CORPO EDUCADO, Pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell hooks, Richard Parker, Judith Butler. Traduções: TomazTadeu da Silva. Belo Horizonte: 2ª Edição, Autêntica, 2000.

MARQUES, Daliana Vieira; OLIVEIRA, mayara Carvalho de. **HOMOFOBIA MATA: DO DESCONHECIMENTO À CUMPLICIDADE**, In: Seminário Enlaçando Sexualidades, 4. 2015, Salvador. Anais do IV Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador/BA: Uneb, 2015. 15 p.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 314 p.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: FIPE – MEC – INEP, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>

MEAD, Margareth. **Macho e fêmea**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1971. (Segunda Parte: Os caminhos do corpo. pp. 57 a 131). Disponível em <http://sdrv.ms/1hsUVGn>

MOREIRA, Carlos A. G. **(Homo) Sexualidade e educação na geografia do espaço escolar: resistência ou aceitação?** 2014.f.?Trabalho de conclusão (Licenciatura em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. METODOLOGIAS FEMINISTAS E ESTUDOS DE GÊNERO: ARTICULANDO PESQUISA, CLÍNICA E POLÍTICA. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>>.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva e SILVA, Joseli Maria. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: Em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva e SILVA, Joseli Maria (Orgs.). **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2014. p. 17-35.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas 8, n.2, 2000, p.9-42. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>

OLIVEIRA, João Manuel de; AMÂNCIO, Lígia. Teorias Feministas e representações Sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14 n.3, p. 597-615, setembro-dezembro. 2006.

ORNAT, Marcio Jose. Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, 2008. Disponível em <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/tp/article/viewFile/1182/894>

PEREIRA, Marcelo Garrido. EL ESPACIO POR APRENDER, EL MISMO QUE ENSEÑAR: LAS URGENCIAS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Último acesso em 09 de dezembro de 2013).

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz e MARTINS, Daniel Arruda. ESCOLA E POLÍTICA DO ARMÁRIO NA PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS HIERARQUIAS SEXUAIS NO BRASIL. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES :Edufes, 2013, p. 23-46.

RODRIGUES, Alexandre. **A FAMÍLIA, A EDUCAÇÃO SEXUAL E A ESCOLA: ENTRE O (NEM SEMPRE) ESCONDIDO E O REFLETIDO**, In: Seminário Enlaçando Sexualidades, 4. 2015, Salvador. Anais do IV Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador/BA: Uneb, 2015. 12 p.

ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. **A Mulher, a Cultura e a Sociedade**. Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. 254 p. Janeiro: Paz e terra, 1979. 254 p.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. **Espaço Escolar, homossexualidade e prática discursiva docente em Ponta Grossa/Paraná**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território – Área de concentração: Gestão do Território: Sociedade e Natureza), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SAQUET, Marcos A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A. e SPOSITO, E. S. **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em geografia, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.), de artigo originalmente publicado em: **Educação & Realidade**, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan W. “O enigma da igualdade”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005 - p. 11-29.

SILVA, Joseli Maria; NABOZNY, Almir e ORNAT, Marcio Jose. A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa geográfica: uma questão de escolhas metodológicas. **Abordagens Geográficas** - volume 1, número 1, p. 23-41.: out/nov. 2010.

SILVA, Joseli Maria. **Espaço, gênero e feminilidades ibero-americanas**. Ponta Grossa – PR: Toda Palavra, 2011.

SILVA, Joseli Maria. **Geografia, gênero e sexualidades: desafiando as práticas investigativas**. EGAL, 2009.

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/83.pdf>, acesso em 17 de maio de 2015.

SILVA, Joseli Maria. Geografias Feministas, Sexualidades e Corporalidades: Desafios às Práticas Investigativas da Ciência Geográfica. **ESPAÇO E CULTURA**, UERJ, RJ, n. 27, p. 39-55, jan./jun. 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo, **Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales**. 2001. Disponível em <www.ub.es>.

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

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: 2000. <http://www.unicrio.org.br/unic-rio/documentos>, acesso em 17 de maio de 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**, 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005, p.7-72.

Glossário

Agnesia Gonadal: Ausência completa de testículos e pênis em pessoas nascidas com o sexo masculino.

Cisgênero: Relativo a que tem uma identidade de gênero idêntica àquela que foi atribuída à nascença, por oposição a transgênero (ex. pessoas cisgênero).

Drag-queens e Drag-kings: Drag-queen é a pessoa que se (tra) veste com roupas femininas estilizadas, enfatizando características tidas como femininas, e Drag-king é a pessoa que se veste como homem, exacerbando características tidas como masculinas, comumente, visando um show ou espetáculo artístico. A transformação geralmente envolve, por parte do artista, a criação de um personagem cômico/dramático, que por trás carrega um discurso crítico-político-transformador.

Heteronormativo: Que estabelece como norma a heterossexualidade e a instituição de categorias distintas, rígidas e complementares de masculino e feminino.

Heterossexismo: Atitude de preconceito, discriminação, negação, estigmatização ou ódio contra toda sexualidade que não seja a heterossexual, expressa de forma sistêmica.

Interssexual: Pessoa que apresenta características biológicas tanto masculinas quanto femininas, antigamente chamadas de hermafroditas.

Transexual: Indivíduo que possui uma identidade de gênero diferente da designada ao nascimento e apresenta uma sensação de desconforto ou impropriedade em relação ao seu sexo anatômico de nascença.

Unissexual: Pessoa que apresenta apenas um sexo ao nascer, ou características biológicas tidas como apenas masculinas ou femininas.

Apêndices

Questões norteadoras das entrevistas com os corpos diretivos e/ou psicopedagógicos em escolas:

Como os professores, em geral, (re) agem quando percebem que tem algum aluno que não é heterossexual ou não segue o tido “padrão” de sexualidade?

E os outros alunos, como (re) agem?

E em relação a funcionários ou professores que não são heterossexuais, como é o tratamento? Os alunos e outros professores e funcionários, como (re) agem?

Você considera que aqueles alunos que se assumem, que assumem uma homossexualidade ou sexualidade não tida como padrão, sofrem mais?

Você percebe alguma diferença no tratamento destas questões de acordo com os turnos?

E em relação às idades, há alguma diferença neste tratamento?

Chega ao seu conhecimento casos de homofobia ou machismo?

Os professores recebem algum tipo de treinamento ou formação sobre tais questões?

Quando ocorre algum caso ou problema de bullying na sala de aula, o que os professores são instruídos a fazer?

A escola, portanto, discute estas questões?

Você percebe a formação de “guetos” ou grupos (muito particulares) na escola?

Peço, então, que você comente sobre a posição dos respondentes da escola, no período da monografia de graduação. Por quê você acredita ter apresentado aquele índice (de receptividade ou hostilidade)?

Você considera que o espaço escolar seja mais hostil/difícil para algum tipo/perfil de aluno? Qual?

Qual solução, ou quais estratégias, você considera que seria possível para se combater e/ou minimizar casos de homofobia, e discriminações em geral, na escola?

**Formulário analítico sobre o grau de concordância dos licenciandos em
Geografia com discursos populares**

- 1) Deus fez o homem para a mulher, para povoarem o mundo.
() Concordo. () Não concordo.
- 2) (Homo) sexualidade é uma questão de opção de cada pessoa.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 3) Homossexuais precisam de ajuda profissional para lidar com este seu distúrbio.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 4) Pessoa transexual é simplesmente quando um homem se veste de mulher e/ou uma mulher se veste de homem.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 5) O movimento gay, hoje em dia, quer benefícios que o restante da sociedade não tem.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 6) Se acontecer alguma piada ou bullying sobre estas questões dentro da sala de aula, enquanto professor, eu não devo interferir, pois os alunos sabem se entender e posso ter problemas com suas famílias e a direção.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 7) Homossexuais devem evitar demonstrações públicas de afeto, para não causar transtornos.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 8) Materiais didáticos não devem conter figuras de personagens homossexuais.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.

Formulário analítico sobre o grau de concordância dos professores da rede estadual de ensino com discursos populares

- 1) Deus fez o homem para a mulher, para povoarem o mundo, portanto homossexualidade é uma aberração.
() Concordo. () Não concordo.
- 2) Homossexualidade é algo que a pessoa pode escolher se vai ser ou não.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 3) Homossexuais precisam de ajuda profissional para lidar com este seu distúrbio.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 4) Pessoa transexual é simplesmente quando um homem se veste de mulher e/ou uma mulher se veste de homem.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 5) O movimento gay, hoje em dia, quer benefícios que o restante da sociedade não tem.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 6) Se acontecer alguma piada ou bullying sobre estas questões dentro da sala de aula, enquanto professor, eu não devo interferir, pois os alunos sabem se entender e posso ter problemas com suas famílias e a direção.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 7) Homossexuais devem evitar demonstrações públicas de afeto, para não causar transtornos.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.
- 8) Materiais didáticos não devem conter figuras de personagens homossexuais.
() Concordo Plenamente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.

Anexo

Questões utilizadas no estudo comparativo entre escolas:

- 1) Que "orientação sexual" você considera ser a sua?
- 2) Qual a sua opinião sobre o casamento CIVIL entre pessoas do mesmo sexo?
- 3) Você é a favor de casais gays adotarem filhos?
- 4) Você conhece alguém declaradamente homossexual/bissexual na sua escola?
- 5) Se você tem um colega declaradamente homossexual/bissexual, como você se sente em relação a ele?
- 6) Como você percebe que os professores/funcionários se sentem em relação a alunos homossexuais?
- 7) Você já presenciou alguma cena de agressão verbal ou física (homofobia),"brincadeirainha" e "piada" (de mau gosto) ou xingamento/ofensa sobre homossexuais/bissexuais na sua escola?
- 8) Se você presenciasse uma situação de homofobia na escola, sinceramente, o que você faria?
- 9) Em geral, para homossexuais, você considera as escolas como um espaço:
- 10) Você já teve algum tipo de abordagem sobre esta temática na escola?