

SEXUALIDADES DISSIDENTES E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DO ESTADO DO ACRE: POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DESOBEDIENTE

Rogério Nogueira de Mesquita ¹

Maria das Graças Silva Nascimento Silva ²

RESUMO

Esse trabalho investiga os temas gênero e sexualidades. A análise é realizada nos currículos escolares de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental do estado do Acre. Assim, buscam-se examinar as ausências de gênero e sexualidades nos currículos deste estado amazônico. Para tanto, elege-se como metodologia a revisão bibliográfica, análise documental e mapas mentais. Ao longo dessa construção, espera-se analisar de que maneira temas como gênero e sexualidades não-hegemônicas são deixadas à margem dos currículos escolares, buscando também evidenciar seus reflexos na vida dos/as educandos/as, tendo em conta mapear as relações de poder impressas nos documentos norteadores da educação local, elaborados pela Secretaria de Estado de Educação. Ao investigar tal problemática, o estudo defende a construção de um currículo de geografia do ensino básico que explore pontos de resistências, ausências e silêncios educacionais, reconhecendo as relações sociais como aspectos nunca dados, mas construídos em suas temporalidades e espacialidades. De tal modo, o currículo de geografia deve investir na diversidade e diferença, de modo a contemplar as vivências espaciais dissidentes como alternativa para descolonizar preceitos machistas, LGBTfóbicos e heteronormativos, fomentando novas epistemologias de gênero e sexualidades.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidades, Currículos de Geografia, Estado do Acre.

PALAVRAS INICIAIS

Os estudos de gênero e sexualidades, na Geografia Brasileira, têm crescido nos últimos anos. Com isso, têm ganhado destaque em algumas agendas importantes, bem como no Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), Encontro Nacional de Geógrafos/as (ENG), Evento do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) e diversos outros encontros, semanas, seminários e simpósios. No entanto, é notória a marginalidade de tais temáticas, quando o enfoque perpassa os currículos, o ensino de geografia e as práticas docentes em sala de aula. Em tal perspectiva, ainda se observa um

¹ Doutorando do Programa de Pós – Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Bolsista CAPES, rogerio.geografia11@gmail.com.

² Professora orientadora: Doutora em Ciências Sócio Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia - NAEA da Universidade Federal do Pará. Pós-Doutorado em Geografia Humana, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG –PR, gracinhageo@hotmail.com.

silêncio ensurdecedor. Silêncio esse que grita, por exemplo, na última edição do X Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor (a)! no qual os seis eixos temáticos propostos, nenhum deles ousou utilizar as categorias gênero e sexualidades.

Essa é uma prática recorrente e também se repete nos currículos de geografia de maior parte das universidades brasileiras e nas redes estaduais e municipais de educação. Assim, movidos por inquietações como estas, lançamos a seguinte questão: por que as discussões de gênero e sexualidades não possuem centralidade nos currículos escolares de geografia? Destarte, para emprendermos as discussões sobre a questão, trazemos como recorte o ensino fundamental (2º segmento). Para isso, temos como propósito, ao longo desta escrita, a realização de alguns apontamentos sobre as ausências de gênero e sexualidades nos currículos oficiais de geografia do Acre, com acento especial para o 6º ano do Ensino Fundamental.

A seleção deste segmento escolar bastante específico se dá em razão de, nos currículos escolares oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Acre, a introdução das discussões sobre as categorias de análise da geografia serem iniciadas justamente nessa etapa da aprendizagem. É nela onde compreendemos que as bases conceituais mais sólidas da geografia precisam ser muito bem construídas, especialmente, no que concerne à categoria de análise central: o espaço. É preciso descentrar-se de uma noção de espaço absoluto, fechado em si mesmo, e ampliar o campo de visão dos/as educandos/as sobre as multiplicidades espaciais e suas representações cotidianas dos espaços vividos ou vivenciados pela diversidade humana.

Além disso, ao ser compreendido pelo/a aluno/a que tudo é espaço e que a geografia é comprometida com tal categoria, logo, este desenvolverá a noção de que todas as vivências espaciais precisam ser consideradas, uma vez que não existe nenhum sujeito/a a-espacial. Essa é uma noção que precisa ser desenvolvida nos currículos escolares das redes de educação básica e na formação de professores/as para que, assim, possamos obter resultados desejáveis em sala de aula e para além de suas paredes e muros escolares. Para isso, é necessária uma formação onde estes/as sujeitos/as se sintam constantemente instigados/as a pensar e respeitar as múltiplas formas de se viver o espaço.

Com o fito de ampliar as discussões, compreendemos que algumas expressões, utilizadas no decorrer deste trabalho, solicitam alguns desmembramentos e uma aproximação explicativa.

Assim, gênero se apresenta nessa tessitura enquanto uma importante categoria relacional, passando a ser compreendido como aquele que não se apresenta atravessado por

uma essência masculina ou feminina imutáveis e determinadas por aspectos biológicos, mas configurações ricamente possíveis e plurais na existência humana, dissociado da relação direta entre sexo. (SILVA, 2017; SILVA, 2011).

Essa conjuntura epistemológica também nos permite compreender as sexualidades como um conjunto de práticas culturais dinâmicas. Por isso, sempre aberta a novas ressignificações da atividade humana nos diferentes espaços, políticos, sociais e culturais, dentre os quais a universidade e a escola atuam como protagonistas na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. De tal modo, compreendemos que as sexualidades dissidentes constituem vivências socioespaciais de sujeitos/as cujas experiências cotidianas afrontam a heteronorma vigente na sociedade.

Tais vivências espaciais não hegemônicas, certamente, constituem elementos não desvinculados das concepções de currículo. Assim, compreendemos que estes compõem espaços e territórios, “vivos e dinâmicos, construídos no dia-a-dia dos/as sujeitos/as da escola, no não dito, no oficial e não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vidas” (GOMES, 2020, p. 234, adaptado), e, nos espaços que constituem lugar para insurgências, conflitos e rebeldias.

Os conceitos apresentados acima procuram descentrar-se de concepções fechadas, que tentem definir as vivências espaciais de sujeitos/as cujas experiências cotidianas ultrapassam a palavra. Busca mover esforço na tentativa de descentrar-se de verdades consolidadas. Portanto, procuramos fazer a defesa de uma educação geográfica subversiva, insubordinada às prescrições curriculares vigentes. Logo, reconhecer que a geografia científica, assim como a Geografia escolar e a construção de seus currículos são campos de saber engendrados por relações de poder é de salutar importância. É preciso assumir uma postura crítica frente às “verdades científicas inabaláveis”, produzidas pela geografia hegemônica no decorrer de sua história. Verdades essas que “cientificamente” deram conta de excluir determinados grupos sociais da análise geográfica, entre estes, encontram-se Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

DA METODOLOGIA

O presente trabalho se utilizará da revisão bibliográfica, análise documental e mapas mentais construídos por sujeitos/as imersos nas relações de poder dos currículos escolares.

Com o auxílio de tal metodologia, espera-se empreender uma boa discussão sobre a



marginalidade da temática de gênero e sexualidades nos currículos escolares de geografia do 6º ano do Ensino Fundamental no/do Estado do Acre. Buscam-se, portanto, mapear discursos e relações de poder impressas nos documentos norteadores da educação deste estado amazônico, bem como traços de seus reflexos no cotidiano daqueles/as que possuem suas vivências espaciais desconsideradas e ocultadas pela cegueira de gênero e suas prescrições curriculares.

Ao investigar tal problemática, o estudo defende a construção de um Currículo de Geografia no ensino básico que explore pontos de resistências, ausências e silenciamentos educacionais, reconhecendo as relações sociais como aspectos nunca dados, mas construídos em suas temporalidades e espacialidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos geográficos que sempre foram centrados nos estudos e análises espaciais, por muito tempo, ignoraram a categoria sexualidade como elemento de diferenciação social. Por conseguinte, “considerou a sociedade como um conjunto neutro, assexuado e homogêneo, sem levar em conta as profundas diferenças que existem entre homens e mulheres” (REIS, 2015, p. 12), e as diferentes identidades de gênero na utilização do espaço. Obviamente, isso gerou uma série de preconceitos, marginalidade e exclusão daqueles/as que não se encaixam no padrão hegemônico de gênero e sexualidade imposto pela sociedade.

Para o/a leitor/a se situar melhor nesse processo, é importante lembrar como as discussões de gênero e sexualidade passam a fazer parte dos debates na/da geografia. Foi em meados dos anos 70 que,

O movimento feminista das geógrafas, que denunciava a invisibilidade das mulheres como sujeitos e objetos da ciência geográfica, desestabilizou a noção da ciência como um saber neutro, objetivo, pautado nas verdades científicas e deflagrou um importante debate epistemológico que acabou por reconhecer a geografia como um saber moderno, eurocêntrico, masculino, branco e heterossexual. (SILVA, 2009, p. 01).

É então a partir de tais tensionamentos empreendidos pelas “geógrafas feministas” que é colocada em pauta a produção de um conhecimento geográfico excludente presente na geografia que vinha sendo produzida até então. Isso abriu espaço para questionamentos como o da supressão das sexualidades nas análises geográficas.

No Brasil, a pesquisadora Joseli Maria Silva e seu Grupo de Estudos Territoriais (GETE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, através de suas pesquisas, há mais de uma década, vem desmascarando o fazer científico da exclusão e da opressão das ditas minorias sexuais. Desse modo, em suas investigações, evidencia-se que “a geografia hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características essas que dificultaram a expressão das espacialidades dos grupos como os das mulheres, dos não-brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante” (SILVA, 2009, p. 26).

Nesse sentido, por compreender que a geografia escolar ainda é pautada nas prescrições curriculares, no negacionismo das existências e tida como inquestionável, delimitamos os/as seguintes sujeitos desse estudo: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais/Travestis (LGBT). Com isso, buscamos tensionar esse campo do saber a ampliar seus horizontes de pesquisa, suas análises espaciais e seus currículos escolares, já que a escola, historicamente, tem sido um espaço de normatização, disciplinamento e moralização dos/as sujeitos/as.

Noutras palavras, tem sido um espaço onde as diferenças e as transgressões são severamente punidas, oprimidas e silenciadas. Nesse jogo de poder, o corpo normatizado pela escola, aquele que deve seguir uma “postura exemplar” sem burlar a moral e os bons costumes, “aprende junto com as primeiras letras e números como manter (ou simular) a atenção e concentração por horas a fio, a postura correta ao sentar-se, como pedir a palavra e quando ficar em silêncio, a articular argumentos e posturas” (TOSTA e DALTI, 2013, p. 218).

Pelo que se observa, cabe não perder de vista que são muitas as molduras construídas pela instituição escolar e que são reforçadas pela geografia pautada nos currículos escolares e aplicada no decorrer das aulas. Tais regulações estende-se por toda a parte, desde a escolha de uma cor “adequada” para pintar um mapa, espraiando-se a atividades como o uso do banheiro, do pátio escolar, das brincadeiras, as companhias adequadas e a fila a qual pertencem. Assim, compreende-se que a escola é uma das principais responsáveis pela construção dos papéis sociais, daquilo que se espera de um corpo biologicamente feminino e de um corpo biologicamente masculino. Portanto, quando esse estatuto é quebrado ou tensionado, têm-se um conflito instaurado.

A escola ainda insiste em manter práticas que figuram mais como “camisa de forças” sobre corpos e linguagens, que insistentemente transgridem os seus códigos morais e

regimentos internos. Corpos estes com vivências espaciais desconsideradas nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional e local (BNCC, Planos de cursos estaduais e municipais elaborado pelas Secretarias de Educação).

Nesse sentido, mais uma questão nos inquieta: como construir um currículo escolar de geografia que contemple as vivências espaciais dos/as sujeitos/as com sexualidades dissidentes no Estado do Acre?

Face a uma reforma educacional, como a da BNCC, é fundamental pensar a construção de um currículo de geografia no contexto acreano que aborde, oficialize e problematize o estudo das sexualidades dissidentes. Primeiro, porque as especificidades deste espaço amazônico não podem ser desconsideradas no planejamento e na execução desta política educacional. Segundo, porque realizar esse debate é também dialogar, compreender e ressignificar o pensamento geográfico brasileiro, observando especialmente os modos de estudar a sociedade acreana.

E terceiro, porque, no espaço acadêmico e escolar, essa temática é negligenciada e marginalizada, pois “não desperta significativo interesse na Geografia brasileira” (SILVA, 2011, p. 188). Assim, as ausências vão sendo construídas, e elas não podem ser consideradas como mero acaso, mas fruto de uma forma de pensar e agir que permeia o cotidiano acadêmico de produção científica e que acaba sendo propagadas nas diferentes instâncias, entre elas, a escolar.

Dessa maneira, pensar o currículo de geografia do Estado do Acre, assim como o seu ensino, sob a perspectiva da emancipação de corpos e de mentes requer assumir uma visão descentrada e problematizadora do próprio ato de conceber, praticar e redefinir o estudo e ensino de geografia. Em tal direção, é preciso que o currículo escolar leve em consideração todas as vivências espaciais de todos os/as sujeitos/as, afinal, “o currículo diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos/as concretos/as, imersos/as nas relações de poder.” (SILVA, 1995, p. 136).

Ou seja, é sobre o direito oficial das existências dissidentes serem reconhecidas nos currículos e espaços escolares que esse estudo levanta esse debate. Para tanto, visa discutir a dissolução desses espaços de disciplinamentos, violências, opressão e a sua reconstrução efetiva de um currículo de geografia da diversidade de corpos, saberes e existência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na introdução desse trabalho, lançamos a seguinte inquietação: por que as discussões de gênero e sexualidades não possuem centralidade nos currículos escolares de geografia? Essa é uma questão que, apesar de parecer um tanto quanto complexa, constitui, ao mesmo tempo, bastante óbvia porque o currículo oficial é justamente um dispositivo regulador do que deve e do que não deve ser ensinado nos espaços das salas de aulas das escolas.

Sacristán (2013) corrobora com o raciocínio de que o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui ferramenta de regulação das práticas pedagógicas, constituindo-se assim território de lutas onde se corporificam projetos, objetivos, princípios e fundamentos de uma prática educacional, bem como se forjam complexas relações de poder.

Nesse sentido, Silva (1995) amplia a discussão ao enfatizar que o currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito às experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder, podendo ser considerado uma atividade produtiva, e um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz).

O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. Por conseguinte, as narrativas contidas nos currículos, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Essas narrativas são potentes, pois apontam qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Em virtude disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovador e ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Étnico-Racial e Formação de professores. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária, uma configuração política do poder. (Arroyo, 2011).

As disputas em jogo no currículo podem ser observadas em diferentes momentos da sociedade e educação brasileira. Inclusive, essas lutas e embates podem ser identificadas em movimentos como o Escola sem Partido (que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes), e a reforma do ensino médio, que foi aprovada e aos poucos está sendo implementada com a justificativa de modernizar os currículos e potencializar a liberdade de escolha de alunos/as de acordo com suas aptidões e interesses. Nesse bojo discursivo sobre os currículos, não se pode ignorar a importância da formação de professores/as. Para Costa (2017), o processo de formação do/a professor/a deve ser constante e sólido, pois é o agente protagonista da política educativa; é o responsável direto para a execução de programas e currículos; é a ponte entre as políticas educativas e sua execução.

A esse respeito, Veiga (2006) acrescenta que a formação: (...) assume uma posição de inacabamento (...), inconclusão vinculada à história de vida dos sujeitos em constante processo de construção humana. Pelo que se identifica, o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca termina, por isso, é inconcluso e autoformativo. Essa formação não deve ocorrer somente durante a formação inicial, desenvolvendo-se durante toda a vida profissional do docente, pois, conforme destaca Cavalcanti (2006), “os cursos de formação inicial representam uma intervenção muito débil das concepções do aluno, se comparada com a influência que eles têm em toda sua vida escolar.”

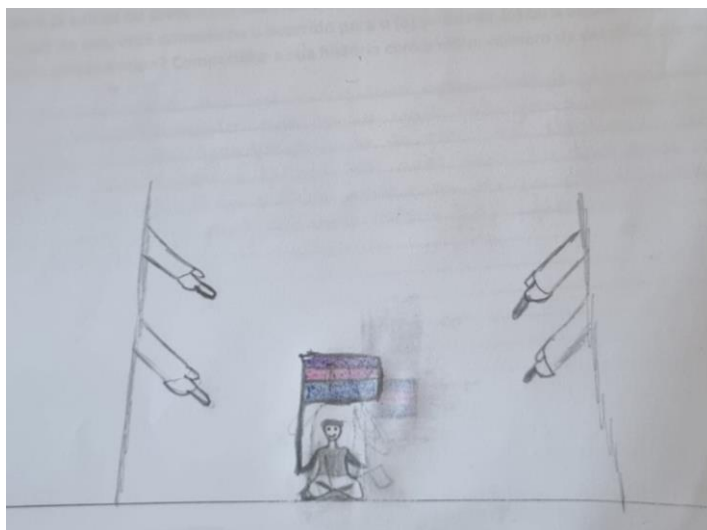
Voltando a discutir o currículo como um mecanismo de poder, será que: há espaço nos currículos de Geografia de um 6º ano para se discutir sobre gêneros e sexualidades? Em uma análise cuidadosa realizada para esse trabalho, o que se tem observado são os conteúdos voltados aos aspectos econômicos e físico-naturais se sobrepondo aos aspectos humanos e culturais nos Currículos de Referência Único do Estado do Acre. Assim, será mesmo que haveria espaço para se discutir temáticas hegemonicamente ainda consideradas não pertencentes à Geografia? Seriam necessárias formações de professores/as bastante sólidas e em caráter contínuo para levar esses professores/as da rede estadual de ensino básico a visualizar gênero e sexualidades como pertencentes a geografia. E mais ainda: a encontrar mecanismos de subversão para práticas misóginas, sexistas e LGBTfóbicas a partir dos currículos de geografia, especialmente, do 6º ano do ensino fundamental.

Para quem já possui um certo letramento sobre gênero e sexualidades, consegue-se facilmente visualizar que uma das maneiras de subverter as amarras da ignorância, do preconceito, da marginalidade e da exclusão, presentes nos currículos de geografia do estado do Acre, é através das múltiplas formas de pensar as categorias de análise da geografia, especialmente, a categoria: espaço.

Trazendo como fio condutor o pressuposto de que não existem vivências a-espaciais, é dessa categoria que se podem ampliar as discussões sobre a multiplicidade de interpretação do espaço, bem como dos seus significados e das múltiplas formas de se produzirem as espacialidades e vivê-las em suas diversas faces. Assim, jamais poderá ser ignorado o fato de que são nas dimensões espaciais que emergem as performances cotidianas dos corpos desviantes, tidos e tratados como desprezíveis, diabólicos e marginais, ignorados em seus aspectos políticos, culturais e sociais e que a Geografia não pode continuar desprezando-os, como tem feito historicamente.

Nas tramas da não oficialidade, das ausências e dos silêncios ensurdecedores de gênero e sexualidades nos currículos, os espaços escolares continuam figurando como espaços nenhum pouco seguro e violentos para as pessoas com gênero e sexualidades não hegemônicos. Evidenciando a questão, realizamos a aplicação de um questionário para alguns jovens do ensino fundamental (2º segmento) da rede estadual de educação básica do Acre, onde além de serem instigados a responder questões relacionadas às suas vivências no espaço da sala de aula, também foram convidados/as a produzir um mapa mental que representassem algumas de suas memórias no espaço escolar. Assim, tivemos como produto dois mapas mentais que representaram as seguintes memórias reportadas ao espaço escolar:

Figura 01 – Mapa mental

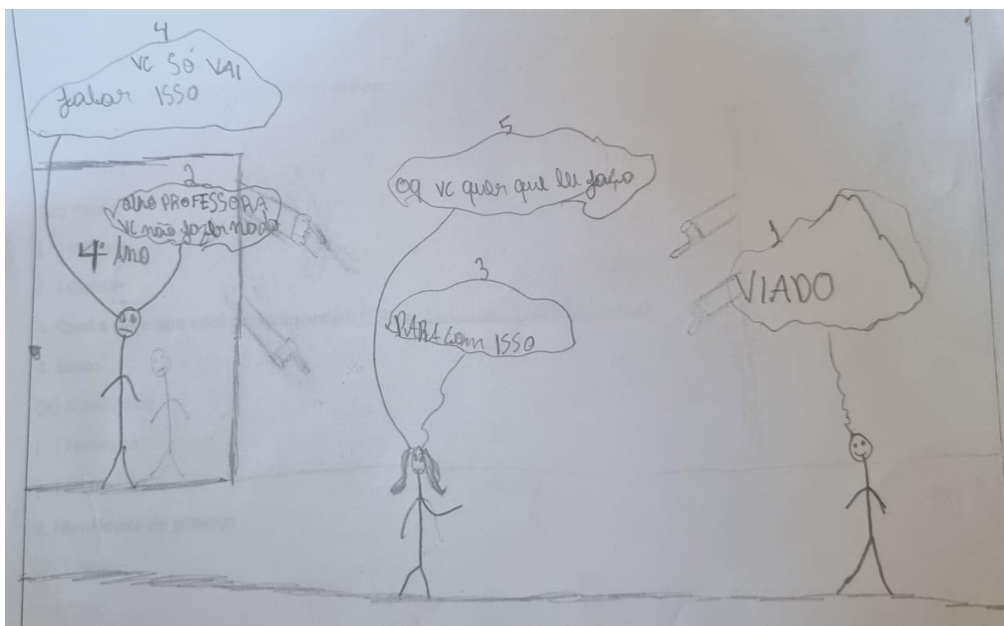


Fonte: Colaborador (a) - 01. Estado do Acre, 2023.

A figura acima, representada por um mapa mental de um dos colaboradores desse estudo, nos faz lembrar alguns questionamentos lançados por Guacira Lopes Lorouro em sua obra “um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer”, capítulo: “marcas de um corpo, marca de um poder” onde a autora demonstra consciência de que os corpos carregam marcas. Assim, chega a questionar: onde essas marcas são inscritas (na pele, nas formas, nos traços, nos gestos?), o que elas dizem dos gestos, o que elas dizem dos corpos?

É cabível a interpretação de que essas marcas ultrapassam as marcas do corpo, perpassando também as marcas da memória. Estas, por sua vez, mais difíceis de serem eliminadas, são traumas, vozes que atormentam a quietude. É visível a representação do espaço escolar como sendo aquele espaço intimidador, de múltiplos olhares e dedos que apontam para aqueles/as que não se encaixam nos padrões binários de gênero/sexualidades impostos pela sociedade e reforçados pela escola. Assim, esse corpo é discursivo e político antes mesmo de seu/sua dono/a se pronunciar vocalmente, pois, o simples fato de existir, marcado por seus trejeitos sublinhados no andar, falar, gesticular e comportar-se, já são elementos suficientes para a delimitação a quais espaços e territórios pertencem, são aqueles sempre vinculados à marginalidade e exclusão.

Figura 02 – Mapa Mental



Fonte: Colaborador (a) – 02. Estado do Acre, 2023.

No segundo mapa mental, há a confirmação de que as instituições de ensino precisam urgentemente de um programa de formação de professores/as que verse sobre gênero e sexualidades, com a proposta inicial de um letramento desses profissionais para que possam

se empoderar de conhecimento sobre as temáticas e assim atuar no combate às diferentes formas de preconceito e discriminação. Essa é uma questão que deve ser imediatamente pensada em parceria com as universidades, uma vez que, em suas grades curriculares, já deveria existir, no mínimo, uma disciplina que pudesse instruir os graduandos e graduandas em como lidar com as diferentes situações que envolvem as temáticas de gênero e sexualidades no espaço escolar.

Não há como fugir do fato de que “a formação dos professores/as é a pedra angular de qualquer inovação educacional.”(MELERO, 2013, p. 392). É preciso distanciar-se de concepções tradicionais de educação que exclui, segrega e colabora com a morte. É preciso atentar-se ao contemporâneo levando em consideração que a concepção de ensino a ser adotada deve ser aquela que inclui, edifica, potencializa e emancipa. Assim, é indispensável que as formações iniciais e continuadas para docentes os capacite para trabalhar em turmas muito heterogêneas em termos de gênero, sexualidades, etnia, religião, deficiência, procedência, multilinguismo e todos os demais aspectos possíveis de se viver o espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve contextualização sublinha que a busca por espaço para se discutirem as vivências espaciais de sujeitos/as LGBTQs, dentro dos currículos escolares de geografia do estado do Acre e de modo mais amplo: nos currículos de geografia brasileiros, são ainda marginalizadas. Essa é uma pauta que requer grandes e contínuos enfrentamentos, lutas e resistências diárias. O maior entrave para a ampliação de tais discussões, talvez, esteja ligado à ausência de reconhecimento das identidades sexuais dissidentes como área de abrangência da Geografia, por parte da comunidade geográfica internacional, brasileira e local. Apesar de os estudos e as discussões sobre gênero e sexualidades terem sido introduzidos na Geografia há mais de três décadas, ainda são muitas as resistências enfrentadas, principalmente, pelos cânones da geografia brasileira e internacional. A forma como é tratada a questão nos passa a sensação de que para essa ciência as vidas de Mulheres, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transsexuais e Travestis não importam e que essas pessoas são a-espaciais.

No âmbito acadêmico, a temática ainda é tratada como “geografias miúdas” (de pequena relevância, logo não merece grande atenção). No âmbito escolar de ensino básico, nem sequer é mencionada abertamente nos currículos oficiais nacionais e locais, quem dirá introduzida nas discussões em sala de aula. Na conjuntura atual, os mecanismos de controle dos corpos e de suas ações continuam mais vivos do que nunca, remodelados pela falsa sensação de um

currículo onde tudo têm e ao mesmo tempo tudo falta.

Pensar os currículos de Geografia implica ter o compromisso ético e social de também levar em consideração as vivências espaciais de sujeitos e sujeitas com gêneros e sexualidades não-hegemônicas. Nessa construção, jamais poderá ser ignorado o fato de que a categoria de análise central da Geografia é o espaço e esse espaço certamente não é seletivo, e portanto, ao ser interpretado, precisa levar em consideração todos/as os/as sujeitos/as em suas múltiplas dimensões.

Temos acompanhado no Brasil um verdadeiro descaso com os grupos sociais não-hegemônicos, descaso esse provocado no discurso e na ação dos/as “especialistas competentes”, que prescrevem os currículos nacionais e locais. Elaborados sempre às pressas e com a falsa participação social e das associações científicas, dos movimentos sociais e de trabalhadores/as, os/as “especialistas” decidem às pressas quais vidas importam e merecem constar dos documentos oficiais e quais devem ser desconsideradas, silenciadas, marginalizadas e eliminadas.

Se o currículo também serve para imaginar o futuro, que futuro podemos imaginar para estudantes que sequer possuem as suas vivências espaciais consideradas pela escola? Se ele também reflete o que queremos que os/as alunos/as aprendam, o que queremos ensinar ao suprimir e ocultar gêneros e sexualidades do currículo escolar de Geografia? Estas são algumas reflexões que não pretendemos obter respostas imediatas e simplificadas, mas elaboradas com o intuito de instigar o/a leitor/a causando-lhe um certo desconforto e inquietação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Geografia Escolar na Formação e Prática Docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.

COSTA, A. **Aspectos da formação do professor de geografia**. São Paulo: Atarukas Editora, 2017.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: (Org.) COSTA, et al. **Decolonialidade e pensamento diaspórico**, 2020.

MELERO, M. L. **Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível**. In: Org. SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas



sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **A Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo, 2006.

SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre - RS: Penso, 2013.

REIS, M. L. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e Cultura**, Uerj. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/29067>. Acesso: 06/11/2023.

SILVA, J. M; ORNAT, M. J; JUNIOR, A. B. C. Para além da apresentação das geografias malditas: uma análise da resistência às discontinuidades científicas no campo científico da geografia no Brasil *In*: **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços** (Orgs). SILVA, J. M; ORNAT, M. J; JUNIOR, A. B. C. PontaGrossa - PR: Todapalavra, 2013.

SILVA, J. M. Os desafios para a expansão da geografia das sexualidades no Brasil e os limites do diálogo científico internacional. *In*: SILVA, J. M; SILVA, A. C. P. **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011.

SILVA, J. M. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. *In*: Org. SILVA, J. M. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009.

SILVA, J. M. Espaço e múltiplas masculinidades: um desafio para o conhecimento científico geográfico brasileiro. *In*: (Orgs.) SILVA, J. M; ORNAT, M. J; JUNIOR, A. B. C. **Espaço, gênero e masculinidades plurais**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011.

SILVA, T. T da. **Currículo e identidade social Territórios contestados**. *In*: Org. SILVA, T. T da. **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

TOSTA, A. L. Z; DALTIÓ, D. A. **O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência**. *In*: RODRIGUES, A; BARRETO, M. A. S. C. **Currículos, gêneros e sexualidades : experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

VEIGA, Ilma P.A. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. *In*: SILVA, Aida M.M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.