

PODE O GÊNERO E AS SEXUALIDADES INFLUENCIAREM A GEOGRAFIA E O SEU TERRITÓRIO CURRICULAR?

Can gender and sexualities influence Geography and its curricular territory?

Carlos André Gayer Moreira

Professor Doutor em Geografia – UEM/PR, Brasil.

cagmoreira@uem.br

Recebido: 17/06/2026

Aceito: 20/08/2026

Resumo

Sendo o gênero e a sexualidade categorias estruturantes da sociedade e das espacialidades produzidas pelos diversos grupos humanos, são (ou deveriam ser), portanto, elementos constituintes da produção de conhecimento e do currículo da Geografia. É a partir dessa premissa que este artigo parte para uma discussão teórico-epistemológica, verificando se estas categorias podem ou não influenciar o “paradigma curricular” desta ciência, usando como exemplo o caso das mudanças ocorridas nos cursos de licenciatura em Geografia, de universidades federais do Rio Grande do Sul. Ao final, por meio desta discussão, envolvendo revisão bibliográfica, análise de documentos curriculares (PPCs e/ou planos de ensino) e falas de docentes entrevistados, o texto aponta a capacidade de mobilização dos currículos a partir das temáticas de gênero e sexualidade, bem como, a grande importância de maior abertura para a inclusão destas categorias junto à Geografia.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Currículo, Geografia.

Abstract

Since gender and sexuality are structuring categories of society and the spatialities produced by diverse human groups, they are (or should be), therefore, constituent elements of knowledge production and the Geography curriculum. It is from this premise that this article proceeds to a theoretical-epistemological discussion, verifying whether or not these categories can influence the "curricular paradigm" of this science, using as an example the case of changes that have occurred in undergraduate Geography courses at federal universities in Rio Grande do Sul. In the end, through this discussion, involving bibliographic review, analysis of curricular documents (PPCs and/or teaching plans) and statements from interviewed teachers, the text points to the capacity for mobilizing curricula based on the themes of gender and sexuality, as well as the great importance of greater openness to the inclusion of these categories within Geography.

Keywords: Gender, Sexuality, Curriculum, Geography.

1. INTRODUÇÃO DO GÊNERO E DAS SEXUALIDADES NA GEOGRAFIA

Falar sobre Gênero e Sexualidades nos dias atuais, ainda é como procurar saídas ao adentrar em um terreno minado, cheio de armadilhas a serem evitadas e onde o menor descuido pode causar uma explosão tão forte a ponto de soterrar o caminho inteiro que se pretender percorrer. Trazer estes tópicos para o debate dentro da educação, e mesmo dentro do currículo da Geografia, é adicionar aos desafios já existentes no trajeto uma gama enorme de arbustos espinhosos, espalhados por todos os lados (políticos, religiosos, pedagógicos, acadêmicos) que devem ser evitados, com movimentos lentos e cautelosos.

Talvez o encontro com os espinhos não devesse ser evitado, talvez os espinhos pudessem ser tratados/retirados e as armadilhas pudessem ser desarmadas, mas, ao menos nesse momento, o mais importante aqui é percorrermos o caminho, tomando algumas precauções necessárias, no ritmo que conseguirmos, valendo a pena os arranhões que daí decorram, para encontrarmos saídas. Digo isso, porque me parece provável que, mesmo que possamos melhorar o terreno, desarmando armadilhas e evitando grandes explosões, os espinhos sempre podem se renovar e voltar a crescer.

Para que possamos percorrer esse trajeto, gostaria de sinalizar aqui algumas premissas a serem compreendidas, como forma de precaução ao lidar com as armadilhas e espinhos do caminho:

1) Gênero e Sexualidades são categorias de análise, para além de aspectos particulares de identidade, estas categorias são construídas sociocultural, histórica e geograficamente, e ajudam a organizar as sociedades;

2) O currículo é um território em disputa (isso significa que o mesmo está em um emaranhado de relações de poder, que podem tender ora mais para alguns conteúdos ou ora para outros, não havendo uma essência legítima a ser reproduzida descolada das necessidades do mundo que se pretende compreender/analisar, por isso o uso da expressão no título “território curricular”);

3) A não observância das categorias de Gênero e Sexualidades no currículo, especialmente nos campos ligados à Educação, mantém um ocultamento das relações de desigualdade e opressão relacionadas a determinados grupos sociais mais vulneráveis, bem como, enfraquecem o avanço científico no sentido da observação de fenômenos sociais de forma mais plena e complexa, ao negligenciar recortes importantes para compreensão das dinâmicas populacionais, relações sociais, econômicas e culturais diversas.

A partir destas premissas, este texto traz parte da minha tese de doutorado, “Geografias Queer e Currículo: Por uma Educação Geográfica fora do armário”, em conjunto com dados de uma nova pesquisa que venho realizando na Universidade Estadual de Maringá/PR, e se desenvolve com a ideia de que a ciência deve estar a serviço da sociedade e da transformação social no mundo. Ou seja, não deve apenas explicar os fenômenos analisados, mas ser capaz de superar a mera descrição ou contemplação dos objetos de análise, buscando impactar à realidade e à qualidade de vida da população.

Utilizo aqui um exemplo de ensino sobre o bairro e a cidade... ensinar conceito/definição, nomes de lugares, orientação geográfica, descrições físicas e ambientais, descrever trabalhos, atividades econômicas, ou sobre produção, circulação e consumo de bens, trazer dados estatísticos e populacionais... seria suficiente para a compreensão do espaço local? Para muitos professores, sim. E talvez boa parte nem mesmo consiga estabelecer uma discussão complexa, em todos esses aspectos, sobre o bairro e a cidade. Mas não deveríamos parar por aí.

Não se trata aqui de culpabilizar professores ou atribuir responsabilidades costumeiramente vistas como “extras” a profissionais já certamente sobrecarregados. Ao contrário, é preciso compreender o exercício dos professores de acordo com o limite de suas próprias formações profissionais e histórias de vida. Assim, a discussão se volta aqui para a formação básica e superior a ser oferecida, no lançamento de olhares mais complexos sobre o espaço geográfico e a realidade.

Trago aqui o conteúdo como um veículo, um meio para alcançarmos objetivos, onde é preciso que a finalidade seja de despertar o potencial do aluno em ler criticamente e intervir no espaço, (re)construindo a própria realidade. Por isso a importância de problematizar as relações de poder na Geografia... O bairro fica em um morro, uma encosta? Está sendo desmatado? Por quê? Quais os riscos de movimentos de massa? Há saneamento básico? Há regulamentação junto ao poder público? Mas por qual motivo eles moram em uma área de risco?

Neste sentido, nos cabe a reflexão: Se nossos alunos realizam a leitura de um mapa, significa que os mesmos estão também aptos para ler de forma crítica o espaço geográfico? Certamente nos questionamentos podemos ver a contribuição de leituras sobre uma Geografia preocupada com questões ambientais e sociais, problematizando, além de relevo, vegetação e fenômenos físico-naturais, algumas relações de poder (com problemas socioambientais urbanos, habitação, trabalho, classe social e desigualdade). A pergunta aqui é: a leitura complexa do espaço se esgota aí? Obviamente que não.

Para alguns pesquisadores faltariam muitos aspectos a serem tratados, tanto ambientais quanto sociais, mas muitas vezes orientados a partir da problematização sobre exploração da natureza e do trabalhador, em seu viés voltado para a luta de classes (tendo sempre a categoria “classe social” presente, ainda que implícita). Isso é compreensível até mesmo pela tradição crítica da Geografia (Moreira, 2021) e não é algo negativo, ao contrário, é ótimo que tenhamos essa orientação para problematizarmos as injustiças.

No entanto, cabem aqui outras perguntas: identificar que as mulheres não circulam da mesma forma que os homens no espaço público do bairro, não é tarefa da Geografia?

Averiguar se a expectativa de vida dos homens deste bairro é mais baixa que a das mulheres, não é interesse geográfico? Mapear casos de feminicídio e agressão contra a mulher no espaço doméstico, não deveria fazer parte da leitura complexa desse espaço geográfico? E as pessoas LGBTQTs, se sofrem mais violência, seja no espaço doméstico ou na rua, não deveria ser algo que permeia os estudos e o ensino proposto pela Geografia?

Todos estes questionamentos servem para atentarmos para uma compreensão: Gênero e Sexualidades são tão importantes para a Geografia quanto outras categorias que devem ser consideradas, como classe social, religião, raça, nacionalidade, entre outras. Pois é a partir desta compreensão, da importância das diversas categorias e recortes da população que podemos avançar no entendimento de fenômenos socioespaciais complexos e, a partir de então propor a análise e interferência na realidade do mundo.

Ainda assim, a invisibilidade das temáticas de Gênero e Sexualidades não é algo casual, ou porque as mesmas não possuem importância, mas esta negligência pode ser – e defendo aqui que é – reflexo, condição e resultado de uma dada formação docente e formação escolar, as quais somos submetidos.

Os autores Marco Aurélio Prado e Paulo Henrique Nogueira falam sobre esta negligência em abordar e representar a diversidade sexual e de gênero, reverberando na escola em uma “política do armário”, onde há “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” (2013, p. 24).

Como resultado desse silêncio e desse apagamento temos a reiteração da heterossexualidade como uma norma padrão a ser seguida, ou sexualidade dita natural a ser mantida, o que chamamos de heterossexualidade compulsória. Sem a reflexão e a contestação em relação a estas questões, a escola (assim como a universidade) aparenta ser, supostamente (de forma enganosa/equivocada) um espaço “seguro para todos”, quando, 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).

Segundo Louro (2000), na escola é exercida também uma pedagogia sobre a sexualidade, muitas vezes "invisível", mas carregada de estereótipos e preconceitos presentes no senso comum.

Já no caso do ensino superior, podemos afirmar que há sim mais alguns espaços de discussão, mas poucos ainda, se considerarmos a grandeza e quantidade das universidades e cursos, onde a situação não difere muito de uma pedagogia sexista e heteronormativa.

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... (Prado; Nogueira, 2013, p. 44).

Vemos a partir de tudo isso um desafio, e também uma oportunidade de contribuir para uma docência e ensino mais aptos a trabalhar com a pluralidade e as diferenças, especialmente no que diz respeito ao gênero e às sexualidades, pois, como se pretende defender aqui, ainda necessitamos avançar muito dentro destas questões, tanto na educação quanto na ciência geográfica, como um todo, seja na formação escolar ou na formação do profissional docente. Por estes motivos, o objetivo deste texto é analisar se estas temáticas podem influenciar o currículo da Geografia, de modo que as mesmas sejam mais contempladas cientificamente por este campo do conhecimento.

Ainda reitero, estas discussões não precisam e nem devem ser vistas como imposição ou salvação, mas precisam estar presentes em documentos, em livros didáticos, nos currículos dos cursos e na formação docente, como processo esperado de uma compreensão de mundo e educação efetivamente mais plurais. Pois estão presentes também na vida, na sociedade, na história e, hoje, na pesquisa científica. Não se tratando, por fim, apenas do respeito às diferenças, mas da compreensão mais plena dos fenômenos presentes nos diversos espaços geográficos.

2. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE PRÁXIS DOCENTE E DISPUTA CURRICULAR

Neste texto, tenho falado sobre a formação de professores e a inclusão de temáticas no currículo. Mas não me refiro apenas àquele currículo “da gaveta”, oficialmente registrado nas universidades, formal, sintético, burocrático, e que certamente não representa todo o trabalho empreendido pelos docentes durante suas práxis. Não me entendam mal... o “currículo da gaveta” é bastante importante! Representa não apenas a letra fria dos cursos para atender à instituição, mas pode ser mesmo um documento que orienta e sistematiza o trabalho docente.

Além disso, este “currículo da gaveta” pode servir como um instrumento de bases de estudos e de manutenção de memória, de conteúdos, de práticas e saberes docentes, e, enfim, do próprio curso. Ele ao mesmo tempo pode tensionar e/ou cancelar algo, oficializar o que é visto como “digno” de ser ensinado e trabalho, sendo, portanto, um instrumento de poder usado para justificar disciplinas e atividades. Ele dá, assim, viabilidade e legitimidade para que assuntos e pautas possam ser abordados na formação.

No entanto, ainda que eu mesmo defenda a relevância da inclusão de temas no “currículo da gaveta”, aqui me importa muito também o “currículo praticado”, ou seja, a jornada da práxis docente, envolvendo ação-reflexão-ação em movimentos constantes, que não cabem apenas em registros formais e documentos institucionais.

Por esta razão, nesta seção convido à reflexão sobre ambas categorias: o currículo praticado e o currículo da gaveta, que estão conectados, são interdependentes, coexistem em uma relação entre instituição e profissional docente. Que fique claro, não há sentido em contrapor “currículo da gaveta” (como chamo aqui, aquele currículo aprovado como documento institucional) e o “currículo praticado” (exercício dos saberes/fazeres docentes no cotidiano educacional), se não para buscar a operacionalização do próprio avanço científico-acadêmico face às mudanças no mundo contemporâneo.

Mas afinal, o que é currículo? E mais ainda, existe um currículo “oculto”? Para responder essas e outras questões, vou dialogar aqui com alguns autores pertinentes à nossa discussão.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) coloca, em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, que a própria ideia de currículo é, por si só, uma invenção, construída de forma sociocultural, onde não há, portanto, alguma essência a que se possa recorrer originalmente.

(...) um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o —currículoll, que existira antes desse discurso que está ali, apenas à espera de ser descoberto e

descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretende apenas descrevê-lo —tal como ele realmente éll, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação (idem, 2005, p. 12).

Mesmo assim precisamos buscar que possa ser tido como algo central sobre o que se trata este “artefato” criado, e, assim, nas palavras do autor, o que se pode dizer sobre isso é: “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética é: o quê” (idem, 2005, p. 14).

Deste modo, neste texto o currículo é entendido aqui como invenção histórico-cultural, que faz recortes, elencando e sistematizando conteúdos e práticas de certos campos de saber, onde se orienta os conteúdos e procedimentos que estão sujeitos a ele para determinados objetivos em um percurso específico de formação.

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimentos de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curricularistas, etc. que montaram aquele currículo (Veiga-Neto, 2002, p. 44).

O currículo, portanto, não é nunca casual, neutro, despolitizado, pois oferece sempre uma orientação para uma ou outra direção, sobre o que deve ser priorizado. E, como tal, ele reflete as tensões e as seleções nos discursos e nas disputas presentes nas relações de poder de uma época, de um contexto socioespacial e de uma cultura.

Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora. Em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído (Veiga-Neto, 2004, p. 8).

Desta forma, não há possibilidade de neutralidade do currículo diante das relações de poder, seja numa escola, numa empresa, ou nas universidades, como é caso do que este texto prioriza refletir, pois há uma intencionalidade na organização de conteúdos e atividades que necessariamente prevê o preparo para tomadas de decisão, para o exercício mais pleno da cidadania, para o mercado de trabalho, etc. Se esse currículo, ao ser praticado, não é totalmente enquadrado como o currículo da gaveta, talvez seja porque muitas facetas destas práticas não estejam tão visíveis.

Algumas dessas facetas e elementos que fazem parte do ensino-aprendizagem e permeiam as relações interpessoais e socioespaciais, mas não estão explícitas, configuram um “currículo oculto” que precisa ser considerado por toda instituição de ensino. Este último existe para além do currículo da gaveta e faz parte daquele praticado pelo docente, pois

considera também aí se dá também a formação da identidade do próprio aluno, enquanto elemento ativo da aprendizagem.

Mais que isso, na escola e universidade, os professores, com suas identidades, suas maneiras de ser/pensar, seus posicionamentos, seus jeitos, suas formas de ensinar e os exemplos, ensinam muito mais do que conteúdos descritos, pois “nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade, ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (Silva, 2005, p. 79).

Por isso, questões como perfil socioeconômico, local de origem, vida familiar, naturalidade/nacionalidade, gênero, sexualidade, raça, religião, entre outros aspectos, são tão importantes para compreender aquilo faz parte do currículo praticado e que, por vezes, está “oculto” e que o currículo “oficial” não sinaliza, mas que percorre o percurso da aprendizagem lado a lado com os conteúdos, as práticas, as avaliações e bibliografias.

Percebemos então, que há sempre, em qualquer área do conhecimento, inclusive na Geografia, um “território curricular” a ser percorrido, onde todos estes elementos citados entram em cena, dentro de um verdadeiro campo de disputas, e onde, qualquer que seja o currículo, praticado ou da gaveta, “oculto” ou explícito, há marcas impressas nos sujeitos.

Marcas essas impressas pelo currículo oficial e seus conteúdos (que confere à marca um título profissional inclusive) mas também pelos discursos, comportamentos, saberes e normas, muitas vezes não ditas, mas que fazem parte de um complexo jogo de subjetivação do sujeito, para que este se torne algo diferente de antes, que, ao ser atravessado por este artefato cultural, emerge como formado e apto a ser reconhecido em tal campo do saber.

Diante de tudo isso, é inevitável afirmar que o currículo pode ser ao mesmo tempo uma grande potencialidade ou um forte limite para o avanço de determinadas pautas... ou seja, para aquilo ao qual se dedica e pretende privilegiar se torna uma potencialidade, mas um forte limite para tudo aquilo que pretende deixar longe das suas “fronteiras”. Volto a lembrar aqui que a Geografia (e seu currículo) está, ou deveria estar, a serviço da sociedade e suas demandas, pois hoje é (deve ser) sim comprometida com pautas que permeiam a sociedade como um todo, seja em tópicos chamados como ambientalistas, trabalhistas ou de busca por justiça social/ambiental.

Quando analisamos uma bacia hidrográfica e sua possível contaminação por poluições decorrentes de atividades humanas indevidas e desreguladas naquele ambiente, estamos analisando para mera descrição ou para que tomadas de decisão possam ser refletidas em prol da sociedade local?

Da mesma forma, quando observamos a retirada massiva da mata ciliar de um rio e advertimos sobre sua consequência de assoreamento e prejuízo de uma comunidade ribeirinha, ou ainda, quando destacamos um processo de gentrificação ocorrido em partes da cidade historicamente ocupadas por populações vulneráveis e vinculadas ao local com uma identidade e sentimento de pertencimento que acaba por ser afastada em razão do aumento do custo de vida, dos bens e serviços, não fazemos tais observações e análises apenas para descrevermos os fenômenos, com um “ar contemplativo” da realidade.

Quando olhamos para os fenômenos socioespaciais, podemos perceber que ali estão contidas categorias, às vezes implícitas, de classe, de raça, de local de origem, e aqui sinalizo a importância de explorarmos cada vez mais também o gênero e as sexualidades. Por que não? Temos, ou deveríamos ter, nós que fazemos Geografia, a vontade e o dever de ir além da observação, da análise, da constatação, e seguir nosso compromisso ético e político de olhar para o espaço, em suas diversas facetas e possibilidades de mudança.

Queremos formar um aluno que consiga ler e produzir mapas, compreender o relevo, o solo, e as características físico-naturais de onde mora, entenda os dados populacionais sobre sua região, seu bairro, e reconheça os problemas sociais decorrentes da desigualdade, mas não reconheça a violência doméstica e a divisão de trabalho dentro da própria casa? Me parece que não. Acredito, inclusive, que boa parte dos professores diriam que é preciso sim esse reconhecimento sobre a vida das mulheres na sociedade atual.

Todos os dias vemos nos jornais mortes por homicídios no trânsito, no bar, na rua ou dentro de casa (no caso de feminicídio). Muitas dessas mortes se relacionam com virilidade e masculinidade, que quando se sentem ameaçadas ou feridas respondem com violência. Mesmo que a “ameaça” (à estrutura patriarcal e cis-heteronormativa) seja uma simples recusa, término de relacionamento ou exercício amoroso diferente do padrão estabelecido.

A estrutura e a organização social cis-heteronormativa e patriarcal ensina, dia após dia, como manter homens (principalmente brancos e heterossexuais) no poder, seja na classe política, na diretoria de empresas e organizações, ou na lista dos maiores bilionários do planeta. A questão aqui é que tal organização social, hierarquizada não somente pela luta de classes, mas por marcadores de gênero e sexualidade, reflete também em diferentes espaços e arranjos territoriais.

No entanto, curricularmente, a Geografia no Brasil ainda é tímida em contribuir cientificamente com essa discussão sobre o espaço doméstico e a violência urbana, a partir de recortes de gênero e sexualidade, mesmo com tantos casos de violência que possuem nuances espaciais por vezes muito específicas, que precisam ser estudadas.

Como reflexão e condição da sociedade, o espaço está recheado de símbolos, organizações e normas masculinistas e cis-heteronormativas, que se rearranjam de acordo com cada contexto geográfico. São comportamentos, leis, regulamentos, rituais, vestimentas, cartazes, músicas, imagens, nos livros, escolas, igrejas, delegacias, tribunais, empresas, hospitais, outdoors nas ruas... as regras são claras e estão entranhadas na cultura, distribuídas por todos os lados, ditando o que pode ser feito, dito e ouvido, na cidade e no campo. E quem ousar desafiá-las paga um preço, muitas vezes caro demais.

Nessa estruturação social, a violência masculinista e cis-heteronormativa encontra vazão, boa parte das vezes, nos corpos jovens de homens negros na periferia, por parte do estado ou dos próprios pares, e também em “forasteiros”, aqueles que são visto como os “de fora”, mesmo sendo pertencentes à tal terra, todos seguindo uma disputa de territórios também simbólicos, em um recalque egóico da honra ferida – que em verdade é a masculinidade frágil que não aceita ser ameaçada e deve ser protegida e “honrada”.

Além da violência masculinista endógena, essa estruturação patriarcal e cis-heteronormativa, resulta em crimes de ódio contra mulheres e LGBTQs, como aquele que vitimou nosso colega de profissão, o professor Robson Paim, brutalmente assassinado dentro da própria casa, praticamente um ano e meio após a entrevista concedida para minha tese de doutorado, na qual denunciava parte da violência, sofrida na própria pele depois, e a quem dediquei um tributo em forma de entrevista publicada (Moreira, 2024).

Essa violência, portanto, não é algo isolado, casual ou um fenômeno puramente local, e embora quase todos os países do mundo sejam hoje signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, há pouco tempo em “cerca de 76 países, leis discriminatórias criminalizam relações consensuais privadas entre pessoas do mesmo sexo – expondo indivíduos ao risco...” (Acnuth, 2013, p. 7), demonstrando o caráter global/estrutural do fenômeno.

Essa estruturação chega à oficialização legislada por partes dos estados nacionais, e, mesmo quando não oficializada, a LGBTQfobia segue sendo uma realidade na vida social, como o que percebemos e comentamos aqui sobre o Brasil, onde muitos LGBTQs são assassinados ano após ano, como forma de uma reação local (mas também global) do avanço das pessoas que ousam desafiar explicitamente o sistema cis-heteronormativo.

Por tudo isso, e por ver na Geografia essa grande potencialidade de outras pesquisas sobre aquilo que ainda podemos estudar e representar em fenômenos espaciais, envolvendo gênero e sexualidade, insisto tanto em um currículo que não apenas mencione estas categorias como algo que existe nos diferentes espaços, para cumprir resoluções (já

que estas existem), mas que se dedique à compreensão mais profunda das relações entre estas categorias e a produção das diferentes espacialidades.

Neste sentido, e para visualizarmos melhor como está a organização curricular de cursos de licenciatura em Geografia sobre estas temáticas, trago, na próxima seção, parte da discussão realizada por mim em minha tese de doutorado, adicionando dados atualizados, ainda parciais, decorrentes de novo projeto de pesquisa que venho desenvolvendo junto à Universidade Estadual de Maringá, sobre “o estudo das diferenças e inclusão no currículo da Geografia”.

3. O QUE CONTAVA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO SUL EM SEUS CURRÍCULOS?

O seu curso (aqui) está preocupado com as temáticas de gênero e sexualidade? Foi com esta pergunta, entre outras, que iniciei a entrevista com cada um dos 32 docentes do ensino superior de cursos presenciais de licenciatura em Geografia em universidades federais do Rio Grande do Sul.

Ao responderem, cerca de metade dos docentes apontou que há preocupação presente, mesmo que indireta, enquanto a outra metade estava distribuída entre os que classificam uma preocupação como insuficiente/ausente ou que não tinham certeza quanto à existência de uma preocupação institucional.

Na busca de encontrar evidências de tal preocupação, de forma institucionalizada, comecei a vasculhar as matrizes curriculares dos cursos, em primeiro lugar tentando encontrar disciplinas que tratassem de tais questões específicas. Depois, ao perceber que essa era uma possibilidade sempre optativa ou inexistente no currículo, segui para uma averiguação de disciplinas que tivessem a possibilidade de encontrar uma menção sobre gênero e/ou sexualidade, obviamente deixando de lado as disciplinas que não tratassem de fenômenos humanos, sociais ou educacionais, já que estas conexões são requisitos.

A partir daí, fiz a leitura completa dos planos das disciplinas, anotei se menções eram feitas a estas questões e que palavras eram utilizadas, tais como: gênero, sexualidade, feminismo, mulheres, LGBT. Pensando ainda que essa busca não poderia se reduzir à ementa de disciplinas, me propus também então a analisar referências bibliográficas que pudessem indicar nos títulos de obras ou autores, as leituras feministas e voltadas para gênero e/ou de sexualidades.

Como resultado disso, e para me ajudar a desenvolver melhor tal análise dos cursos, desenvolvi um quadro, a partir destes procedimentos de busca, que pudesse me auxiliar a

organizar e comunicar sobre as menções realizadas nos currículos acerca destas temáticas, ao qual denominei “mapeamento discursivo” (quadro 1).

Quadro 1: Mapeamento Discursivo dos Currículos.

INSTITUIÇÃO	MENÇÃO A GÊNERO E/OU SEXUALIDADE	MENÇÃO NA EMENTA OU PLANO	PRESENÇA DE BIBLIOGRAFIA	NÚMERO DE DISCIPLINAS
UFRGS	1 Gênero e sexualidade	1	1	1 (obrigatória)
UFSM	5 Gênero e Sexualidade	5	2	5 (uma optativa e quatro obrigatórias)
FURG	1 Gênero e sexualidade	1	1	1 (optativa)
UFFS	Nenhuma	0	0	0 (1 optativa não aparente no currículo)
UFPEL	1 Somente gênero	1	2	2 (uma obrigatória e outra optativa)

Fonte: Moreira, 2021. (Adaptado).

A partir desse quadro, combinado com falas dos próprios professores, enriquecemos nossa análise ao contarmos com elementos tanto oficiais quanto “extraoficiais” (presentes nos relatos) sobre as possibilidades destas temáticas dentro dos cursos de licenciatura em Geografia. Questionados a preocupação do curso em relação a essas questões, todos os docentes da UFPEL e UFRGS, à época, relataram que, apesar da preocupação, tal inclusão não ocorre de forma suficiente. Conforme pode ser observado nos trechos abaixo, colocados em formato similar a citações para maior destaque do relato (Moreira, 2021).

Acho que isso também me remete lá pro início, agora a gente está fazendo uma reformulação curricular. Acredito que há uma vontade, mais um desejo e uma vontade do que necessariamente algo mais concreto. Acho que se a gente conversar com todos os colegas todos vão dizer que tem vontade, mas que isso ainda não se materializou eu acho (Professora Margarida / UFPEL).

Eu acho que tá longe, eu acho que existem alguns docentes com uma preocupação, existiu uma reformulação curricular que tem uma preocupação em colocar algumas disciplinas que dialogam mais evidentemente com isso, por exemplo, Identidade e Geografia Cultural, essas duas, inclusive, fui eu que criei, existem preocupações, mas eu reitero a ideia de que existe um tabu ainda, um tabu muito grande de alguns docentes. Mas acho que existe uma renovação de docentes que vem se preocupando em discutir coisas que não eram discutidas... ao meu ver tem uma caminhada muito longa pra a gente atingir algumas coisas (Prof. Tibira / UFPEL).

Sabe, Carlos, até acho que tá. Mas **é uma preocupação que não vira nada institucionalizado**. É uma preocupação mais voltada pro senso comum. É uma preocupação em tentar visibilizar, assim, essas frentes, esses grupos, esses movimentos. Mas não vejo uma preocupação de dizer assim: — Bom, então no curso de Geografia **agora vai institucionalizar que este assunto terá que ser trabalhado, não pode deixar de ser, isso eu não vejo**. (Professora Virginia / UFRGS) (Grifos meus).

No entanto, em universidades como FURG e UFFS, quase todos os professores, no momento de suas entrevistas apontaram que seus cursos estariam sim preocupados e efetivando de maneira concreta essas discussões na formação do professor de Geografia. Observemos os relatos:

É, institucionalmente eu diria pra você que sim. E aí por que eu falo que sim? **Eu sou a única professora do curso que tem levado mais essas questões pra a gente discutir,** e em nenhum momento dentro do curso eu senti que eu fui boicotada com essas ideias. Então **quando eu sugeri que a professora desse a optativa (sobre Geografia, Gênero e Sexualidades), no colegiado, ninguém torceu o nariz** e falou “não, não importa essa optativa, vamos fazer outra coisa”. Quando eu faço pesquisa, e eu compartilho essa pesquisa com os meus colegas, eu sinto que eu tenho muito apoio, assim. **“Ah, eu tenho que ir pro evento”... “Sim, tem que ir mesmo”.** — Gente, vamos fazer a semana acadêmica, eu tento trazer a Joseli. “Sim, vamos trazer a Joseli”. — Olha, o Benhur ta discutindo isso... então eu diria pra você que nessa perspectiva, sim. Para além do colegiado, é como eu tava te falando, eu faço parte da comissão de pesquisa da universidade, a gente tá construindo a minuta (Professora Safo / UFFS) (Grifos meus).

Eu acho que sim, agora talvez o possa vir a preocupar no futuro é que a professora “Marielle” vai se aposentar e como vai ser o preenchimento dessa lacuna aqui dentro. Talvez essa pergunta a gente tenha que se responder depois. **Mas por enquanto tá tranquilo,** assim, até porque tem uma pessoa que trabalha nisso aqui dentro (Professor Lafond / FURG) (Grifos meus).

No entanto, apesar dos relatos, da “boa vontade” e da possível prática docente (que certamente pode fazer toda diferença na formação inicial de novos professores), na análise dos currículos (conforme o quadro 1), de maneira efetiva/concreta, os cursos destas duas universidades foram justamente os que obtiveram menor expressão de tais temáticas em disciplinas obrigatórias, no período da pesquisa.

Também nessa época as expectativas relativas ao trabalho com estas temáticas na Geografia eram sempre depositadas em uma única professora de cada curso e institucionalmente tais cursos só mencionavam tais temáticas de maneira efetiva em plano de disciplina de caráter optativo (Moreira, 2021), algo corroborado pelo trabalho intitulado “Os estudos de gênero no currículo do curso de Geografia licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande / FURG”, no qual a autora, em sua monografia relata:

Nos documentos do curso analisados, encontramos possibilidades dos Estudos de Gênero emergirem durante as aulas, o PPP principalmente vem trazendo uma proposta de trabalhar gênero interseccionalmente em algumas disciplinas. No QSL das disciplinas obrigatórias não encontramos nenhuma menção à temática de gênero. Em apenas uma disciplina optativa se tem a garantia documental que as temáticas de gênero serão trabalhadas... (Rodríguez, 2017. p. 54)

Neste trabalho, a autora alertou ainda para o fato de que além de ser apenas uma disciplina optativa, a mesma era ministrada por uma professora em vias de aposentar-se, e que as demandas relativas a gênero (e sexualidades) não estavam sendo supridas

satisfatoriamente, já que o tempo de oferta de tal disciplina era demasiadamente demorado, não contemplando a formação por muitos anos.

(...) sua última oferta foi no ano de 2009, antes foi ofertada no mesmo ano de sua criação em 2004 e agora no segundo semestre de 2017. Espaço de tempo longo para a urgência que essas questões ganharam na nossa sociedade, colaborando para o silenciamento dessa temática por um tempo no curso, levando em consideração ser a única disciplina que documenta essas discussões (idem, p. 32).

Esta importância de haver um pesquisador que se dedique mais às questões de gênero e sexualidades na Geografia, também é perceptível no caso da UFSM, como pode ser observado no quadro. Neste caso, do curso de Licenciatura em Geografia, havia sido demonstrada a materialização documental do tratamento destas temáticas de maneira bem mais robusta, em diversas disciplinas do currículo, diferentemente dos outros cursos onde o gênero e a sexualidade não se mostravam de forma efetiva ou muito significativa nos currículos e planos de ensino, gerando aí uma discrepância nestes aspectos.

Sobre esta peculiaridade da UFSM, vejamos o que o docente em questão, relatou:

Isso foi construção agora na reforma curricular, mas assim... “ah, já tem a disciplina de gênero que o Laerte “ministra”... Tem a Geografia Cultural, agora vai ser obrigatória também, dentro da Geografia Cultural vai ter questões de racismo, sexismo, essa coisa toda, de certa forma tenta encontrar espaços pra que isso ocorra, porque existe uma demanda legal, essa demanda legal vem de uma história antes. Eu acho que também a minha inserção aqui foi interessante, porque o grupo tava acho que interessado já, naquele momento, em 2009, de trazer essas discussões pro departamento (Professor Laerte UFSM) (Grifos meus).

Essa grande diferença, de cinco vezes mais disciplinas, em relação aos outros cursos, causa até mesmo certo espanto, tendo em vista que mesmo UFFS e FURG sendo instituições que tinham docentes estudando tais áreas de pesquisa, ambas universidades não conseguiram, à época, implementar menções explícitas sobre gênero e sexualidade no currículo, em disciplinas obrigatórias, para além de uma disciplina optativa não frequente.

Apesar de este número comparativamente aparentar ser muito expressivo positivamente para as tratar de questões de gênero e sexualidade, a média de disciplinas obrigatórias em cada curso era de 42 cadeiras, sendo que aproximadamente 20 delas possuíam algum potencial de menção para estas temáticas (19,4 disciplinas em média, para ser mais exato), pois estas temáticas podem e devem permear várias áreas da Geografia em potencial (Silva, 2009).

Na época, conforme foi visto no quadro e na fala dos professores, existiam ações muito particulares de se trabalhar com tais temáticas, mas essas ainda não refletiam uma materialização mais concreta nos currículos e disciplinas, corroborando com a ideia de que

há uma “sensibilidade” docente, mas a ausência de uma problematização e grande dificuldade de se concretizar uma abordagem mais sólida.

No desenvolvimento da tese, durante as leituras dos planos de ensino, se tornou perceptível a alusão a categorias como etnia e classe social de forma mais evidente (em referências bibliográficas, por exemplo), e mesmo em disciplinas com a pauta da diversidade, as menções eram mais voltadas a questões como diversidade étnico-cultural (Moreira, 2021).

Esse limite, de dentro do próprio campo das diferenças, alguns tópicos serem preferencialmente abordados, enquanto outros são preteridos, é algo que precisa ser analisado, pois há maior resistência da própria sociedade que demonstra lidar melhor com alguns aspectos de identidade do que outros. Nesse sentido, é possível que essa grande dificuldade em se tratar (socialmente e academicamente) de questões de gênero e sexualidade esteja relacionada com o fato de a homofobia (LGBTfobia) ser ainda um dos maiores preconceitos a serem materializados na escola.

Segundo Miriam Abramovay (et al) 19,3% dos estudantes em geral, e 31,3% dos alunos do sexo masculino, não gostariam de conviver com nenhum colega LGBT na turma, enquanto que em relação a colegas com deficiência, por exemplo, a rejeição é em média de 0,6% e em relação a colegas negros essa recusa se encontra aproximadamente em 0,3% (2015. p. 94-95).

Isso deflagra o alto índice de rejeição dos alunos especificamente em relação à comunidade LGBT, o que nos leva ao cerne do que viemos questionando: se podemos, com a Geografia, fazer algo mais que colabore com a diminuição desse tipo de discriminação e avanço da nossa própria ciência nestes temas. Vejamos agora o panorama atual dos currículos das mesmas universidades analisadas.

4. O QUE CONTA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO SUL EM SEUS CURRÍCULOS ATUAIS?

Para compreender o panorama atual dos currículos de Licenciatura em Geografia, utilizei o mesmo método aplicado anteriormente para análise, ou seja, tanto no primeiro quadro (a ser apresentado nessa seção), foi realizada uma busca por menções diretas às temáticas (gênero e sexualidades), mas também indiretas (temas de feminismos, mulheres, diversidade sexual...), tanto nas ementas quanto nas referências das disciplinas.

Para ser justo, preciso sinalizar que, muitas vezes, não colocar de forma explícita alguns termos nos planos de ensino, como: gênero, sexualidade, diversidade sexual,

feminismos, mulheres, etc. é uma estratégia para que tais temas possam ser trabalhados sem serem “visados” ou expostos a determinadas críticas de setores ultraconservadores e ignorantes a esses conhecimentos de forma científica.

Especialmente em tempos de possível censura e perseguição política, como no ano da consulta aos currículos (entre 2018 e 2020), algumas estratégias podem ter se valido da supressão de termos que pudessem ser vistos como “perigosos”. Ou seja, havia ainda a possibilidade de que estas temáticas fossem trabalhadas pelos professores em seu “currículo praticado”, mas essa decisão gera também uma ausência da garantia institucional perante o “currículo da gaveta”, tendo em vista que é a partir do documentado que há registro e possibilidade de “cobrança” daquilo que é desenvolvido no curso e a potencialidade na formação do professor de Geografia.

No campo do discurso, tanto aquilo que é dito pode produzir efeitos de poder quanto aquilo que é suprimido também pode estimular o silenciamento, apagamento ou desmerecimento, assim como explicitá-las pode potencializar um tensionamento necessário do que é deixado de lado. Assim, a decisão de que essas temáticas não sejam expostas de forma explícita, também não proporciona a visibilidade e continuidade necessárias perante o currículo.

Dito isso, vamos observar agora o panorama geral dos cursos das mesmas instituições, construído preliminarmente, mas de forma atualizada (quadro 2), de acordo com os documentos disponíveis publicamente sobre as matrizes curriculares, agora adaptando as menções sobre gênero e sexualidade para serem vistas de forma separada (e assim podermos enxergar com maior destaque), tendo em vista que nem sempre são contemplados conjuntamente:

Quadro 2: Mapeamento Discursivo Atual dos Currículos.

INSTITUIÇÃO	MENÇÃO A GÊNERO	MENÇÃO À SEXUALIDADE	MENÇÃO NA EMENTA E PLANO DE DISCIPLINA	PRESENÇA DE BIBLIOGRAFIA	NÚMERO DE DISCIPLINAS
UFRGS	1	1	1	1	1 (obrigatória)
UFSM	4	4	4	0	4
FURG	3	1	3	7	3 (sendo 1 optativa específica)
UFFS	0	0	0	1 (diversidade)	0
UFPEL	4	2	4	2	4 (sendo 1 ministrada por outro departamento)

Fonte: Autor, 2026.

A partir desse novo quadro, como pode ser percebido, houve uma mobilização dentro do “território curricular” de alguns cursos, já que, ao comparar com o quadro anterior, é possível observar que, enquanto instituições como UFFS (Erechim) e UFRGS (Porto Alegre) se mantêm estáveis, UFSM demonstra uma perda de disciplina e bibliografias específicas, por outro lado, UFPEL e FURG apresentam crescimentos substanciais em relação ao tratamento destas temáticas, demonstrando que tais temáticas sobre gênero e sexualidade influenciam no currículo de seus cursos.

Neste momento não é possível apontar os fatores que levaram a tal crescimento, se é fruto de resoluções e/ou normatizações, se estão relacionados às pesquisas, atualizações e reorganizações dos próprios professores pesquisadores, ou se, tudo isso está ligado ainda às demandas da comunidade discente e da própria sociedade contemporânea. Talvez a mudança no quadro se dá justamente por um conjunto de fatores, a combinação própria das mudanças epistêmicas, científicas e sociais.

De qualquer modo é surpreendente revisitar os currículos dos cursos analisados anos atrás e perceber tal mobilização, que sinaliza agora não estar na formação do docente de licenciatura em Geografia apenas por demanda das resoluções normativas, mas também por um movimento interno de preocupação e rearranjo curricular, reconhecendo a importância pedagógica destas questões, mas também uma importância relativa à sua geograficidade pouco explorada.

Digo isso pela observação de crescimento não apenas quantitativo, mas também qualitativo, pois na leitura dos novos currículos é possível perceber a maior integração destas temáticas com disciplinas próprias da Geografia, para além do âmbito geral da educação, incluindo também novas bibliografias (com exceção da UFSM, que além da perda de disciplina teve perda de bibliografias, talvez explicada pela saída de um pesquisador experiente destas temáticas do curso para ingressar em outra universidade).

Reforço aqui que o panorama dos quadros que foi construído levou em consideração disciplinas com potencial para tais temáticas, ou seja, onde a abordagem possa se relacionar com recortes de identidade da população que pudessem ser analisados, e a partir daí verifiquei se estas disciplinas (cerca de 46,2%) traziam explicitamente alguma menção (por menor que fosse) a questões relativas a gênero e sexualidade.

Isso quer dizer que podem, sim, haver disciplinas onde estas temáticas possam ser abordadas de maneira voluntária pelos docentes de forma aleatória, quando falamos do “currículo praticado. Não se trata, portanto, de apontar simplesmente se uma ou outra instituição, um ou outro docente, contempla mais ou menos tais temáticas.

Apesar disso, a falta de oficialização das mesmas nos documentos inviabiliza também a expectativa de uma garantia de abordagem no sentido institucional. E mesmo a formalização curricular desta inclusão não garante uma abordagem efetiva, pois há dificuldades burocráticas e de implementação, além dos limites dos próprios docentes.

Certamente a práxis docente precisa estar permeada pela reflexão epistêmica sobre tais assuntos, e não apenas figurando um documento de forma decorativa. É necessário que a atenção dos docentes também se volte para a importância destas questões e do papel da própria Geografia frente a elas. Mas isso, também se faz na dialética entre o currículo praticado e aquele oficializado e documentado na formação inicial.

Dito de outra forma, o “currículo da gaveta” ajuda a preservar memórias, a registrar o que é importante e a orientar olhares para os docentes e para os futuros professores a serem formados, e que, muitas vezes, atuarão também no ensino superior, continuando a “dar voz” àquilo que não lhes foi negado, mas compartilhado, “pois ao enunciarmos algo mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o qual dizemos” (Ferreira; Traversini, 2013. p. 208).

Ou seja, ao enunciarmos claramente o que queremos e como devemos fazer, produzimos o próprio efeito formativo ao qual nos dedicamos, e ao documentar a inclusão de tais temáticas, o currículo da gaveta dá um passo a mais para garantir, cancelar e legitimar destas mesmas.

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (Miskolci, 2012, p. 55).

Esta discussão, entre referências, mapeamento discursivo dos currículos e a prática dos professores só reafirma as tensões pelas quais questões ligadas às categorias de gênero e sexualidades sofrem no campo acadêmico da Geografia, e principalmente a mobilização no seu currículo, a partir de influências da legislação e normatizações/resoluções, dos movimentos sociais e também dos movimentos epistêmicos e científicos relativos ao desenvolvimento e interlocução destes saberes.

Finalmente cientes dessa mobilização possível no território curricular da Geografia, a partir de diferentes tensionamentos, precisamos não simplesmente refletir e compreender os debates contemporâneos e reverberações epistemológicas no pensamento geográfico, mas agir de forma a impulsioná-los dentro de um currículo mais pulsante e vivo.

5. ÚLTIMOS TRAÇADOS PARA UM MAPA AINDA ABERTO

Chegando ao final de nossa reflexão cabe retomarmos a pergunta inicial: Pode o gênero e as sexualidades influenciarem a Geografia e o seu território curricular? Me parece estar bem demonstrado que decerto sim. Mais do que isso, como foi sustentado aqui, as mesmas são categorias analíticas ricas para analisarmos a (s) sociedade (s) de forma espacial, e apontam para uma oportunidade de avanço nas pesquisas geográficas futuras, sejam elas sobre a população, o espaço do campo, da cidade, a geopolítica ou o currículo (onde percebemos o quanto ainda há para “percorreremos” epistemologicamente).

Não pretendo, ao menos nesse momento, fazer dessa uma discussão sobre a ontologia da Geografia, que para alguns autores parece estar ainda de forma dicotômica ligada mais aos objetos (espaciais) em si e não aos processos e relações. Mas me reservo no dever de lembrar que tais sistemas de objetos só os são por estarem inexoravelmente ligados a sistemas de ações (sejam elas socioculturais, físico-naturais, etc.), reafirmando o quanto o espaço é relacional e complexo, principalmente quando analisado em suas diferentes dimensões (física, natural, econômica, social, cultural, simbólica e subjetiva).

E, mesmo que todas estas dimensões se relacionam, é preciso reforçar aqui em nossa proposição: a dimensão subjetiva é notadamente diferente da cultural, na medida que a dimensão cultural agrupa características, ou seja, é capaz de representar um determinado grupo com algum grau de coesão interna. Já a dimensão subjetiva diz respeito ao sujeito e suas experiências em particular, obviamente tendo relação com a cultura, mas que podem diferir parcialmente de um grupo ao qual o sujeito esteja inserido.

Em outras palavras, a cultura participa da formação do sujeito e o sujeito participa da formação da cultura, mas em uma dialética onde não se confundem como polos de irradiação lineares ou com movimentos pendulares uniformes e monodirecionais. Ao contrário, em meio às trocas entre sujeito e cultura há sim espelhamentos, mas também resistências, desvios e incongruências, em meio a muitas dispersões.

Quando falamos sobre estas dimensões simbólicas, subjetivas e culturais, articuladas com a espacialidade, no caso das categorias de gênero e sexualidade na Geografia, há um papel duplamente importante: o de tratar dessas categorias como estruturantes da cultura e da organização da sociedade, e ao mesmo tempo enquanto marcadores individuais dos sujeitos que vivem o cotidiano, submetidos a diferentes discriminações, hierarquizações, censuras, interdições, bloqueios, permissões.

Deste modo, seja na abordagem mais geográfica, enquanto ciência preocupada em como essas categorias organizam diferentes espacialidades, ou na abordagem mais

pedagógica, enquanto componente de ensino, a Geografia tem muito a contribuir e também a ganhar com a incursão destas temáticas em seu campo de conhecimento e em seu território curricular.

Com isso, não estou querendo dizer que todos os docentes devem se tornar pesquisadores ou especialistas nestas temáticas, mas, sim, que precisamos dar vazão à estas áreas de pesquisa e continuar com a produção de conhecimento de forma diversa, colaborando com o avanço científico e a constante atualização de campos do saber.

Proponho a seguinte reflexão: se um professor de geografia precisa explicar o porquê de as mulheres terem mais expectativa média de vida do que homens na pirâmide etário-sexual, depois, em outro conteúdo, precisa falar de tráfico humano, e mais tarde, ao tratar do espaço rural aborda a migração do campo para cidade, cabe a este professor de geografia compreender e explorar os recortes de gênero e sexualidade, pois somente dessa forma terá condições de ir além do caráter descritivo dos fenômenos.

Explico: é inviável explicar os fatores que fazem as mulheres viverem mais do que os homens em média sem abordar as relações de gênero, assim como é imprudente falar de tráfico humano na atualidade sem mencionar que boa parte dele atinge meninas e mulheres para fins de exploração sexual, enquanto homens são mais associados ao trabalho análogo à escravidão no campo, e esse próprio espaço do campo vem sendo cada vez mais masculinizado e envelhecido, pela maior migração de mulheres e menor número de filhos, dificultando a sucessão.

Em qualquer uma dessas situações as categorias de gênero ou sexualidade estão imbricadas e são questões cruciais de compreensão do professor, para que o mesmo possa construir um conhecimento sobre os fenômenos de forma mais plena e complexa junto do seu aluno, visando não apenas descrever, mas entender o funcionamento e as possibilidades de intervenção.

Por esses motivos, entre outros, defendi aqui a importância da menção explícita do gênero e da sexualidade especificamente nos currículos de Geografia, e o fiz não com o interesse de fazer um “rankeamento” em si entre as universidades, embora também saiba e exponha que nenhuma pesquisa é “inocente”. Precisamos estar cientes dos tensionamentos decorrentes de nossos estudos e o que almejamos alcançar com eles.

As tensões existentes nas discussões acaloradas, assim como as decisões políticas, quando pautadas no senso comum e na desinformação, corroem a sociedade, infringindo sofrimento não apenas àqueles que fazem parte de grupos tidos como vulneráveis, mas

também àqueles que, por qualquer motivo, não aparentarem estar seguindo as normas vigentes do padrão linear entre sexo-gênero-desejo.

Até mesmo simplesmente por terem qualquer comportamento considerado “suspeito” segundo a fiscalização heteronormativa que aguarda à espreita, qualquer ameaça pode ser eliminada, enquanto assistimos tudo isso com “medo” de que a ciência seja vista como contaminada pelo Gênero e pelas Sexualidades em seus planos de ensino, suas ementas.

Enquanto termino este texto, em fevereiro do ano de 2026, tenho visto notícias sobre o endurecimento de legislações contra a população LGBT, em especial em alguns países africanos, onde há pena de morte ou prisão perpétua para homens gays, por exemplo, e podemos a partir disso, entender como a Geografia é capaz de entender esses fenômenos ou, ao contrário, nos acovardarmos e fingirmos que ela não tem nada a ver com isso, voltando para aquela pretensa ideia ilusória de ciência neutra.

Fica aqui essa última pergunta, o que nós faremos? Já não é tempo de entendermos que falar em gênero e sexualidade não é apenas uma moda, e sim uma forma de compreender hierarquizações estruturantes da sociedade e dos espaços? Me parece que este tempo chegou, apesar dos movimentos reacionários internos e externos.

Espero que, de fato, daqui a alguns anos, esta pergunta não seja sequer cogitada, tamanho o reconhecimento da geograficidade de tais temáticas. Veremos. Gênero e sexualidades têm potencial para transformar a Geografia, não como algo novo que vem de fora, mas como um elemento que sempre esteve ali, como parte do cerne de nossas preocupações, apenas abafado demais para ser visto em outro tempo.

Revejamos agora, pois “território” interessante (seja ele curricular ou outro) é aquele em que mais pessoas e informações conseguem transitar, que suporta o contraditório, porque é complexo e se estabelece por meio de redes com fluxos constantes, onde há mais espaços abertos do que interditos, mais diversidade e menos isolamento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WASELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília: Flacso, 2015. 346p.

ACNUDH – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Nascidos livres e iguais**: orientação sexual e identidade de gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos. Genebra: ACNUDH, 2013. Disponível em: <https://acnudh.org/pt-br/nascidos-livres-e-iguais-orientacao-sexual-e-identidade-de-genero-no-regime-internacional-de-direitos-humanos/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

FERREIRA, M. S.; TRAVERSINI, C. S. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, 2013.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.

MOREIRA, C. A. G. **Geografias Queer e Currículo: por uma educação geográfica fora do armário**. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

_____, C. A. G. Entrevista e Tributo in memoriam do Professor Robson Paim: um breve olhar sobre gênero e sexualidade na Geografia. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 5-29, 2024.

PRADO, M. A. M.; NOGUEIRA, P. H. Q.; MARTINS, D. A. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p. 23-46, 2013.

RODRIGUÊS, É. P. **Os estudos de gênero no currículo do curso de geografia licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande / FURG**. 2017. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

SILVA, J. M. Geografia, gênero e sexualidades: desafiando as práticas investigativas. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. **Anais...** Montevideu: EGAL, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

_____, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 157-171, 2004.

Recebido: 17/06/2026
Aceito: 20/08/2026