

Construindo pontes nos territórios educativos: Educação para a paz, género e sexualidades LGBTQIA+

Building bridges in educational territories: Peace education, gender and LGBTQIA+ sexualities

Cristiane Prudenciano de Souza

Resumo

Este artigo explora a interseção entre territórios educativos, educação para a paz, género e sexualidades LGBTQIA+, analisando as potencialidades e desafios de práticas pedagógicas inclusivas. A partir de uma revisão bibliográfica, contrapõe-se o conceito de território educativo ao modelo panóptico. Destaca-se o potencial do conceito território educativo como um espaço de observação crítica e de diálogo. Argumenta-se como se pode contribuir para a formação de indivíduos críticos e respeitosos diante às diversidades, desempenhando um importante papel na construção de ambientes mais equitativos. A proposta central é compreender como essas articulações podem promover a convivência com base nos preceitos da educação para a paz, questionando violências de género e sexualidade e substituindo-os por práticas de equidade de género e respeito à diversidade. Nesse contexto, intenciona-se contribuir com os conceitos interseccionados para a construção de um património cultural que enalteça os princípios da paz, valorize os diferentes modos de vida, fortaleça a pluralidade, colaborando para a consolidação de uma sociedade fundamentada nos princípios da democracia.

Palavras-chave: território educativo; educação para paz; género; sexualidades.

Página | 62

Abstract

This article explores the intersection between educational territories, peace education, gender and LGBTQIA+ sexualities, analyzing the potential and challenges of inclusive pedagogical practices. Based on a literature review, it contrasts the concept of educational territory with the panopticon model. It highlights the potential of the educational territory concept as a space for critical observation and dialog. It argues how it can contribute to the formation of critical and respectful individuals in the face of diversity, playing an important role in building more equitable environments. The central proposal is to understand how these links can promote coexistence based on the precepts of peace education, questioning violence of gender and sexuality and replacing them with practices of gender equity and respect for diversity. In this context, we intend to contribute the intersecting concepts to the construction of a cultural heritage that praises the principles of peace, values different ways of life, strengthens plurality and collaborates in the consolidation of a society based on the principles of democracy.

Keywords: educational territories; peace education; gender; sexuality.

Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pela autora.



Aprender (49) junho, 2025, pp. 62-78; e-ISSN: 2184-5255

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0. Direitos de Autor (c) 2025 Cristiane Prudenciano de Souza

1. Introdução

Como os territórios educativos podem contribuir na reflexão crítica sobre a paz, equidade de género e respeito à diversidade LGBTQIA+¹? Em um cenário onde modelos pedagógicos tradicionais muitas vezes reforçam estereótipos e desigualdades, este artigo investiga como a escola pode ser compreendida como território de observação crítica e de diálogo. Ao explorar as interseções entre educação para a paz, género e sexualidades, buscamos evidenciar práticas pedagógicas inclusivas que promovam a pluralidade, fortaleçam a democracia e contribuam para a formação de indivíduos críticos.

No contexto educacional, o modelo panóptico, conforme discutido por Foucault (2007), manifesta-se por meio da imposição de normas e da disciplina que estruturam o controle e a vigilância dos corpos. Como destaca Louro (2004), “através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle” (Louro, 2004, p. 4).

Ao abordar o conceito de território educativo é pertinente apresentar uma reflexão crítica em contraposição à perspectiva do panoptismo. Nesse sentido, Souza (2018) destaca os estudos de Foucault (1985, 1986) como um marco, no desenvolvimento de eixos norteadores sobre a sexualidade enquanto construção histórica, assim como a problematização da política de controle de corpos e os dispositivos de saberes e práticas orientadas pelo ideário da norma, da disciplina e do controle.

Página | 63

A escola pode ser entendida, portanto, como um território “que é produto de complexas relações históricas e geográficas da diversidade de pessoas que a habitam” (Ospina Mesa; Montoya Arango; Sepúlveda López, 2021). Entretanto, expandir essa visão, sabendo que o território educativo não corresponde ao controle e vigilância, que, em sua natureza, são restritivos, representa uma oportunidade para um movimento contínuo de abertura ao conhecimento. Esse movimento permite a incorporação da complexidade do que ocorre além dos muros da escola, trazendo essas vivências e saberes para dentro dela, enriquecendo o processo educativo.

Dessa forma, no território educativo pode-se desenvolver práticas pedagógicas que problematizam discussões sobre género, sexualidade e diversidade com o potencial de esclarecimento e até mesmo de emancipação, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas, ao invés de serem reduzidas a padrões normativos. Tais práticas pedagógicas problematizadoras podem construir pontes nos territórios educativos, com interseções entre paz, género e sexualidades LGBTQIA+.

Sabendo que género e a sexualidade são construções socioculturais que se desenvolvem ao longo de toda a vida (Foucault, 1985; Butler, 2008; Souza, 2018), de maneira contínua e ininterrupta atravessando todas as fases do desenvolvimento humano, da infância à velhice. Dessa forma, as questões relacionadas a género e sexualidade estão presentes no contexto educacional, ainda que possam ser tratadas

¹ A sigla LGBTQIA+ é uma sigla utilizada pelo movimento político e social que luta pelos direitos das pessoas: L (lésbicas), G (gays), B (bissexuais), T (transgéneros), Q (queer), I (intersexuais), A (assexuais, aromânticas, agéneros). O "+" inclui outras identidades ou orientações não especificadas. A sigla abrange uma diversidade de experiências relacionadas ao género e à sexualidade, promovendo o reconhecimento e a inclusão de todas as formas de identidade.

com indiferença, mesmo que sejam reconhecidas ou ignoradas (Quaresma da Silva & Rocha, 2019).

Dito isto, este artigo investiga como os territórios educativos podem contribuir na reflexão crítica sobre a paz no território da escola, na problematização sobre a equidade de género e a valorização das diversidades sexuais, tendo como objetivos principais:

- 1) Discutir o conceito de território educativo em contraposição ao modelo panóptico, explorando seu potencial como espaço de mediação de conflitos, diálogo e construção coletiva do conhecimento;
- 2) Descrever três exemplos de práticas pedagógicas, que dialogam com o conceito território educativo e a educação para a paz, investigando de que maneira essas práticas podem fomentar reflexões críticas sobre discriminações relacionadas às diversidades de género e sexualidades LGBTQIA+;
- 3) Identificar os desafios e as potencialidades da abordagem do território educativo interseccionada com a educação para a paz, as questões de género e sexualidades, analisando como essas temáticas podem ser integradas de forma crítica nos processos educativos.

Metodologicamente, este artigo adota uma abordagem qualitativa, entendida como "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano" (Creswell, 2010, p. 26), sendo esta sustentada numa revisão bibliográfica. A análise baseia-se em referenciais teóricos que tratam dos conceitos de território educativo, educação integral, educação para a paz, género e sexualidades LGBTQIA+, articulando-os de forma crítica.

Página | 64

Para além da discussão teórica, o artigo apresenta exemplos de práticas pedagógicas que ilustram a aplicabilidade dos conceitos analisados. Procura-se, desta forma, compreender como essas práticas podem ser integradas nos contextos educativos e quais são os seus desafios e potencialidades na construção de uma educação inclusiva e emancipadora.

2. Territórios educativos: Conceito e aplicações

Haesbaert (1997; 2001) argumenta que o território envolve uma dimensão simbólica, representada pelos significados, identidades e relações que os indivíduos e grupos estabelecem com ele. Dessa forma, o conceito de território está diretamente ligado com a "efetiva apropriação" (Haesbaert, 2001) que ocorre tanto de forma material quanto simbólica, portanto, "é visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou da identidade social sobre o espaço" (Haesbaert, 1997, p. 39).

Conforme apontam Ospina Mesa; Montoya Arango; Sepúlveda López (2021) o conceito de território-escola destaca as territorialidades que convergem na escola, ou seja, as formas específicas como professores, alunos e famílias se apropriam e ressignificam o espaço. Tal territorialidade não se refere somente a geografia física ocupada pela escola e seu entorno, mas também à emergência de relações sociais, à rede de ações, práticas e discursos que dão legibilidade e reconhecimento à escola.

O conceito de *Território Educativo* foi cunhado na dissertação de mestrado da arquiteta, urbanista e educadora Beatriz Goulart Faria (2012) intitulada como “A conversa da Escola com a Cidade: do Espaço Escolar ao Território Educativo”. Trata-se de uma concepção e estratégia pedagógica inserida na perspetiva da educação integral que considera o município como um território repleto de possibilidades de aprendizagem, e vice-versa. Visto desse modo, as relações, redes e práticas discursivas que ocorrem no município podem contribuir para enriquecer o aprendizado escolar, quando os acontecimentos e fenômenos vivenciados pela comunidade são problematizados e contextualizados na sala de aula.

Tal concepção envolve a utilização de elementos históricos, geográficos, filosóficos, sociológicos, entre outros, como parte do processo educativo dos estudantes. Em entrevista concedida, a educadora que na atualidade autodenomina-se como Bia Goulart (2015), sinaliza que o território educativo significa um movimento de forças múltiplas em que “a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola. Isso envolve espaço físico, currículo, formação dos educadores e profissionais e gestão intersetorial.” (Goulart, 2015, p. 94).

Gadotti (2009) enfatiza a importância de integrar a escola ao território, promovendo uma conexão significativa entre a instituição de ensino e a comunidade. A educação integral visa transformar a escola em um espaço de convivência democrática, onde o diálogo e a participação ativa são fundamentais para a construção do conhecimento. Para o autor, “a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora” (Gadotti, 2009, p.32) não se limitando a uma preocupação com a simples ampliação do tempo de permanência na escola para as camadas mais pobres da população.

Nesse sentido, o conceito território educativo propõe uma escola integrada ao município e sua comunidade, onde a aprendizagem vai além do espaço físico e envolve aspectos simbólicos e relacionais. Esse processo permite que a escola dialogue, de maneira ativa, com o território em que está inserida, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa, na qual os estudantes possam conhecer a sociedade em que se vive, e por consequência, reconhecer a si próprios. Essa abordagem propõe uma educação que construa uma interlocução com a realidade social, histórica e cultural de cada indivíduo, desafiando o modelo tradicional de ensino:

(...) a proposta do território educativo permanece pouco conhecida na medida em que enfrenta a visão e as práticas hegemônicas que separam a educação da vida, encerrando-a em prédios onde crianças, adolescentes e jovens são ao longo de vários anos e durante várias horas por dia, alienados da cultura e da experiência vivida de seus familiares, vizinhos e antepassados. (Arruda & Singer, 2020, p. 84)

Azevedo et al. (2020) enfatizam a importância de considerar que o conhecimento adquirido na escola, por si só, não é suficiente para formar cidadãos plenamente aptos a participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, é essencial compreender que a educação deve ir além dos limites da sala de aula e “ultrapassar o muro da escola terá início a partir da identificação das principais carências do bairro, além de suas potencialidades e oportunidades (...)” (Azevedo, Tângari & Flandes, 2020, p. 113). Essa

perspetiva dialoga diretamente com a proposta de educação integral, que busca romper com a lógica do currículo fragmentado e disciplinar, frequentemente desarticulado das vivências concretas dos estudantes.

Como ressalta Gadotti (2009), a educação integral pretende superar um modelo de ensino baseado no isolamento das disciplinas e, por consequência, no isolamento das pessoas. Sendo que “o problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais (...)”. (Gadotti, 2009, p. 11)

Portanto, a escola, enquanto território educativo, não é um espaço estático, mas um ambiente dinâmico e em constante evolução, porque dialoga com o que está acontecendo além dos muros da escola. Essa perspetiva está em consonância com a ideia de território entendido como uma construção social que se apoia em uma base física, sendo configurada a partir de diferentes formas de apropriação, tanto individuais quanto coletivas, que estabelecem símbolos, referências e identidades culturais (Schlee et al., 2009). Isso implica uma conexão com o entorno da escola, confirmando que a aprendizagem não está restrita às quatro paredes da sala de aula, mas deve se estender aos diferentes espaços e experiências do dia a dia dos estudantes, envolvendo a comunidade e a cultura local.

3. Diferenças entre modelo panóptico e o território educativo

Página | 66

O modelo panóptico, conforme descrito por Foucault (2007), vai além de uma simples estrutura arquitetônica e se manifesta como um mecanismo disciplinar que molda comportamentos e regula a sociedade. Foucault (2007) analisou o surgimento e o funcionamento das instituições e a aplicação do modelo panóptico, idealizado por Jeremy Bentham, como um instrumento de vigilância e controle.

Esse mecanismo disciplinar está presente em diversas instâncias sociais, como a família nuclear, a escola, o exército, o hospital e, em última instância, as prisões. O capítulo “Corpos dóceis” provoca a reflexão ao questionar: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2007, p. 219). Cada uma dessas instâncias desempenha seu papel, disciplinando os indivíduos, traçando um percurso pré-determinado a seguir, para que não ocorram desvios. Essa estrutura impõe as normas e disciplina os corpos, garantindo a manutenção da ordem social e do controle.

Focando nas escolas, é evidente perceber que as carteiras enfileiradas, uma atrás da outra, geram uma sensação de vigilância e controle dos corpos. Como Foucault (2007) afirma “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”, todos voltam-se para frente, para onde está aquela/e que ensina. Outros procedimentos como as avaliações rigorosas e contínuas em que as/os estudantes são submetidas/os, induzem um resultado de acordo com as expectativas institucionais, muitas vezes em detrimento do pensamento crítico sobre o que está sendo aprendido.

Ao organizar as/os estudantes com base em seus comportamentos e desempenhos, cria-se uma classificação, permitindo premiar aquelas/es com desempenho esperado, ou punir aquelas/es que não atendem às expectativas. Essas

dinâmicas limitam a capacidade das/dos estudantes de se engajarem de forma autêntica no processo educacional, diminuindo sua autonomia e reflexão sobre seu papel no ambiente escolar. Tais práticas, inclusive, podem afastá-los do sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

O dito até aqui, baseado nas ideias foucaultianas, não significa que a escola deva extinguir todas as regras ou normas que possua, mas evidencia que é salutar que elas devem ser repensadas de maneira que favoreçam a participação ativa, o desenvolvimento do pensamento crítico, o sentimento de pertencimento coletivo e o respeito a individualidade.

Como primeiro passo, poderíamos investir em salas de aula com as carteiras em formato de um círculo? Como aponta Gore (1994) o círculo “é freqüentemente empregado para afastar a interação de sala de aula do controle direto da professora”, sendo comum em práticas pedagógicas progressistas, pois contrapõe-se à sala de aula tradicional. Entretanto, a autora embasada em Foucault, Sawicki (1998a; 1998b) e Walderdine (1985, 1986) afirma “que não existe nada inerentemente libertador nessa prática, mesmo quando localizada no interior de um discurso radical, e nada inerentemente opressivo em nossas tradicionais fileiras de carteiras” (Gore, 1994, p. 6).

Dentro desse contexto, é oportuno refletir no que argumenta Freire (1981) que “uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é o ato de conhecer” (Freire, 1981, p. 80).

Dewey (2011) criticou a escola convencional por sua estrutura hierárquica e distanciada dos interesses e da realidade dos estudantes. Segundo ele, esse modelo é “uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro” que impõe padrões, conteúdos e métodos, resultando em um ensino padronizado e pouco prático. O conhecimento é tratado como algo estático e acabado, desconsiderando a experiência e a participação ativa das/os estudantes.

Essa abordagem tradicional reflete características do modelo panóptico, no qual a escola exerce controle sobre as/os alunas/os, limitando sua autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem. No entanto, transformar esse cenário exige mais que mudanças na disposição física da sala de aula. Embora a reorganização do espaço possa estimular a interação, ela não garante, em si mesma, uma educação emancipatória.

Assim, mais do que buscar um método infalível, é preciso cultivar uma postura pedagógica crítica e comprometida com a humanização, reconhecendo que a transformação do espaço escolar começa na relação entre educadores, estudantes e o conhecimento.

Para tal, é necessário ressignificar as práticas pedagógicas, adotando metodologias que possibilitem a construção crítica, a mediação de conflitos e participativa do conhecimento, rompendo com a mera transmissão de conhecimento e estimulando o pensamento reflexivo das/os estudantes.

4. Limitações do território educativo

Embora o conceito de território educativo ofereça uma abordagem potente para pensar a educação de forma contextualizada, é salutar reconhecer suas limitações. Um ponto central a ser considerado é que o conceito de território educativo está intrinsecamente ligado à proposta da educação integral. Isso implica que sua aplicação não é viável em todos os contextos escolares, principalmente naqueles que ainda operam sob outros modelos pedagógicos.

Segundo o portal Centro de Referências em Educação Integral (2024), a educação integral compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural) constituindo-se como um projeto coletivo, partilhado entre crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Trata-se de uma proposta contemporânea e inclusiva, alinhada às demandas do século XXI, pois tem como foco a formação de sujeitos críticos e autônomos, comprometida com a equidade e a sustentabilidade. A proposta promove o acesso a oportunidades educativas diversificadas e contextualizadas, em tempo integral, articulando múltiplas linguagens, saberes, espaços e agentes, sendo fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Como pontua Arruda e Goulart (2022) a educação integral ultrapassa os limites da escola, articulando educação formal, não formal e informal em uma formação plena. Baseia-se na corresponsabilidade de todos os atores sociais pela educação e defende a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem.

Página | 68

Os autores afirmam que se trata de uma abordagem que deve permear todos os âmbitos da vida urbana, envolvendo a sociedade como um todo, e não apenas a comunidade escolar. Sendo assim, a cidade educadora, articulada com a educação integral, é possível ressignificar o reencontro das crianças com as ruas, garantindo-lhes o direito de vivenciar e se reconectar com o espaço urbano. A dificuldade de integração da criança à cidade não é apenas uma questão espacial, mas também cultural, exigindo uma transformação nas formas como a sociedade compreende e organiza os espaços públicos (Arruda & Goulart, 2022).

Dentro dessas condições, o conceito de território educativo articula-se à educação integral como uma estratégia pedagógica que contribui para ampliar os espaços de aprendizagem, transcendendo os limites físicos da escola e valorizando o entorno como parte integrante do processo formativo, ao reconhecer os múltiplos espaços da vida cotidiana como âmbitos de aprendizado.

Em contrapartida, um dos limites da utilização do conceito de território educativo consiste na dependência dos recursos locais, o que pode acentuar desigualdades preexistentes. Em territórios marcados pela pobreza, exclusão social ou escassez de equipamentos culturais, a implementação de uma proposta de educação integral pode encontrar obstáculos significativos. Além disso, embora o conceito de território educativo se articule bem aos contextos urbanos, ele requer adaptações em outras realidades, como a rural. Soma-se a isso o fato de que muitas escolas ainda não adotam estruturas curriculares compatíveis com a lógica da educação integral, o que dificulta a plena implementação do território educativo como abordagem pedagógica.

Dessa forma, é necessário refletir criticamente sobre as condições materiais, pedagógicas e políticas que sustentam essa proposta, reconhecendo que ela não pode

ser compreendida como uma solução universal, mas como uma estratégia que demanda investimento público, planeamento intersetorial e compromisso institucional. Além disso, é necessário considerar políticas públicas que assegurem infraestruturas, formação docente e financiamento adequados, evitando que o conceito de território educativo, inseridos na lógica da educação integral, se transforme em uma solução apenas simbólica.

Nessa direção, como ressaltam Santana, Meireles e Nacif (2024) outros pontos críticos em relação a aplicabilidade da educação integral são: a descontinuidade de programas por mudanças de governo, a visão reducionista da educação integral como simples ampliação da jornada, a insuficiente infraestrutura urbana e escolar; a ausência de formação docente adequada e a falta de incentivos à valorização profissional comprometem a consolidação dessa política. Além disso, a proposta de educação integral exige articulação com saúde, cultura, esporte, assistência social entre outros o que nem sempre ocorre de forma efetiva na maioria dos territórios.

Em síntese, podemos dizer que os territórios educativos apresentam um potencial transformador ao se articularem com a proposta da educação integral, tecendo a articulação entre escola e município, ampliam as oportunidades educativas e valorizam saberes locais. Como apontam a autora e os autores Santana, Meireles e Nacif (2024), nas condições adequadas, a educação integral favorece a articulação intersetorial e multissetorial, possibilitando que a escola se conecte com os saberes e demandas do território. Dessa forma, ao envolver diferentes atores sociais, como educadores, famílias, comunidade e serviços públicos, os territórios educativos podem construir uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e interdisciplinar.

5. A educação para a paz: Princípios e perspectivas

O que se entende por paz? Para utilizar o termo educação para paz é salutar refletir sobre seu significado. Nesse sentido, a contribuição de Galtung (2003) foi extremamente significativa, pois, ao identificar as limitações do conceito, estabeleceu uma distinção entre paz negativa e paz positiva.

A paz negativa se define como a simples ausência de guerra. A paz positiva vai mais além, pois representa um compromisso na construção ativa de um sistema global justo e inclusivo, onde a mudança social possa acontecer por meios não-violentos.

O autor distingue entre violência estrutural e violência pessoal ou direta, argumentando que a violência vai além da dimensão física. A violência estrutural se manifesta nas desigualdades sociais, culturais, políticas e económicas, perpetuando injustiças e limitando o acesso a direitos e oportunidades.

Desse modo, torna-se pertinente que professores/as estejam familiarizados/as com práticas pedagógicas que lhes permitam abordar as diferentes formas de violência, desde a pessoal até a estrutural. É importante que associem, e quando possível nomeiem, essas práticas à construção de uma educação voltada para a paz, reconhecendo sua contribuição nesse processo. Portanto, devem estar preparados para “problematizar questões relacionadas com a pobreza, a exclusão social, o desemprego, a concentração da renda e a desigualdade social” (Souza, 2023, p. 142).

Nesse sentido, a violência estrutural surge dos conflitos gerados pela desigualdade de poder e pela injustiça social. Como a violência não é uma característica inata do ser humano², mas sim um produto de sua cultura, é essencial desenvolver e estimular o aprendizado da convivência pacífica por meio de uma educação voltada para a paz. Galtung (1997) destaca que a educação deve ser concebida de forma ampla, integrando o estudo, a investigação e a resolução pacífica de conflitos como objetivos principais.

Em síntese, como aponta Jares (2002), a educação para a paz deve ser compreendida como um componente essencial da educação em valores, o que a afasta de qualquer ideia de neutralidade ou descontextualização. Essa proposta pedagógica apoia-se na concepção de paz positiva, na abordagem construtiva dos conflitos e na leitura crítica da realidade, priorizando o uso de estratégias não-violentas na mediação de tensões. Portanto, exige do educador um posicionamento ético e comprometido, que rejeite a indiferença frente aos valores que orientam a prática educativa.

Sendo assim, autores como Monclús (2008) defendem que diferentes áreas dos ciclos de ensino, aliadas a temas como a não discriminação de gênero, o respeito pelo meio ambiente, a educação sexual, a educação para a saúde, o consumo responsável e a segurança rodoviária, fazem parte da educação para a paz.

6. Gênero e sexualidades LGBTQIA+ no contexto educacional

Podemos dizer que gênero e sexualidade são moldados a partir de um conjunto diversificado de experiências, vivências e interações, num processo individual que pode ocorrer de maneira explícita, sutil ou velada, estando em constante ressignificação.

Embora existam diferentes perspectivas teóricas sobre a forma como esses processos são compreendidos, há um consenso entre estudiosos de que a designação de um corpo como macho ou fêmea ocorre no campo biológico, ou seja, refere-se ao sexo biológico. Como apontam Scott (1995); Louro (1997); Butler (2008), Saffioti (2004) e Souza (2018) o gênero e a sexualidade são designados como construções socioculturais. Dizendo de outro modo, ser homem e ser mulher é resultado da cultura.

Portanto, gênero e sexualidade são construções socioculturais, que se desenvolvem ao longo da vida de forma contínua e ininterrupta, da infância à velhice. Assim, essas questões estão presentes no contexto educacional, ainda que, muitas vezes, sejam tratadas com indiferença ou ignoradas.

Como sinaliza Haesbaert (2016) discutir a sociedade a partir do território significa compreender que as relações de poder são construídas e exercidas pelo espaço. Portanto, a escola não pode ser vista apenas como um espaço físico, mas como um território que possui seu dinamismo, onde se manifestam as relações de poder, as identidades e as práticas sociais que refletem a sociedade em que está inserida.

Nesse sentido, Louro (2000) aponta que práticas discriminatórias como a misoginia, o machismo e a LGBTQIA+ fobia podem ser perpetuadas no território da escola, influenciando as relações entre estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar.

² Conforme documento sobre a violência intitulado como “Manifesto de Sevilha” (1986), que declara que a violência é um produto da cultura. Manifesto de Sevilha - Disponível a 02/05/2024 em [LINK] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa

Para Quaresma da Silva e Rocha (2019) é necessário abordar questões relacionadas a género e sexualidade, pois, caso esses temas não sejam incluídos, cria-se uma barreira que impede o diálogo aberto sobre sexualidade, dificultando o acesso à informação e limitando a educação. As autoras acreditam na importância da educação sexual nas escolas, de modo interdisciplinar, que incorpore o conhecimento biomédico, psicológico, jurídico e sociológico para oferecer a possibilidade ao “...exercício da sexualidade, igualdade de género, com o respeito pela diversidade, buscando evitar situações de discriminação, abuso, assédio, bem como o início da gravidez ou doença sexualmente transmissível, envolvendo ativamente, para essa finalidade, professores, estudantes, famílias e instituições” (Quaresma da Silva & Rocha, 2019, p. 12).

A escola, tal como outras instituições sociais, não existe de maneira isolada, mas está profundamente inserida no contexto em que se desenvolve, refletindo e, muitas vezes, reproduzindo os valores, normas, estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Paradoxalmente, justamente por estar imersa nesse contexto, a escola também possui um enorme potencial de transformação social. Para que esse potencial se concretize, é relevante a formação contínua de educadores, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a revisão crítica dos conteúdos e materiais pedagógicos, a garantia de que o currículo escolar contemple debates sobre género, sexualidade e direitos humanos, bem como a implementação de políticas institucionais que combatam a homofobia, a transfobia e a misoginia. Todo esse conjunto de medidas contribui para uma formação cidadã e para a construção da paz no território da escola.

7. Territórios educativos, educação para a paz, género e sexualidades LGBTQIA+

Como discutido até aqui, a escola como território inserido num contexto histórico e social, onde é possível implementar as dinâmicas de correspondência entre os espaços escolares e seu entorno, toma como referência as práticas estudantis constituindo um território educativo (Faria, 2012).

A educação para a paz contribui com a compreensão sobre os diferentes tipos de violência, tanto estruturais quanto pessoais. Ela contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades presentes em nossa sociedade, bem como de seus impactos e consequências.

Ao integrar as discussões sobre território educativo com educação para a paz, género e sexualidades, é importante que tais práticas não estejam apenas no plano teórico ou pontual, mas que sejam institucionalizadas nos projetos pedagógicos das escolas. Além disso, professoras e professores precisam da formação contínua para lidar com essas temáticas, considerando os conflitos e resistências que podem surgir.

Conforme Salles Filho e Salles (2018) advertem, a educação para a paz emerge da busca por uma reflexão coerente sobre vida e sociedade, defendendo a perspectiva de que uma "cultura de paz se faz com educação para a paz". Ou seja, os autores ressaltam que essa cultura não é fruto de um ideal universal de harmonia ou felicidade, mas resultado de um processo de construção que passa pela formação docente, pelas práticas pedagógicas e, sobretudo, o fortalecimento de políticas educacionais que assegurem sua implementação.

Halberstam (2023) reafirma que considerar interseções entre sexualidade, género, raça e classe para uma compreensão das dinâmicas sociais e culturais é de suma importância. Para o autor, interpretar as novas racionalidades que estruturam o presente exige romper com paradigmas analíticos tradicionais que historicamente marginalizaram essas categorias. Nesse contexto, o autor critica o apagamento da sexualidade e do género nos estudos pós-modernos, que, embora voltados à desconstrução de verdades universais, frequentemente reproduzem limitações ao negligenciar experiências dissidentes e múltiplas formas de existência.

Essa crítica é especialmente relevante quando refletimos sobre o papel da escola como espaço de formação cidadã e convivência democrática. Nesse processo, a construção da paz passa também pela construção de relações plurais e respeitadas que valorizem a diversidade e promovam os princípios democráticos no cotidiano escolar.

Assim, torna-se necessário implementar estratégias que enfrentem não apenas o desrespeito, a negação do outro e a violação de direitos humanos, mas que também problematizem questões estruturais como a miséria, a exclusão, a corrupção, o desemprego e a desigualdade.

Portanto, é importante considerar que a violência também se manifesta por meio de formas específicas, como a misoginia e a LGBTQIA+fobia, que se expressam nas escolas através de insultos, piadas, representações caricaturais e na linguagem cotidiana, como observa Borrillo (2009), comprometendo negativamente o ambiente educativo e a vivência plena da cidadania.

A construção de pontes entre os conceitos de território educativo, género, sexualidades e educação para a paz exige uma abordagem integradora que reconheça a escola como um território, onde as práticas e vivências das/dos estudantes sejam reconhecidas como campo de aprendizado.

As perguntas tem muita potência nesse processo, porque aguçam a curiosidade e a vontade de saber. Como ressalta Freire e Faundez (1985) a curiosidade do estudante tem o potencial de desafiar as certezas do professor. Quando o educador adota uma postura autoritária e restringe a expressividade e o questionamento do aluno, acaba, consequentemente, restringindo também a sua própria capacidade de aprender e refletir.

A ação de valorização da curiosidade e da escuta ativa amplia o entendimento do ensino como uma via de mão dupla, na qual educadores e educandos constroem saberes de forma mútua, horizontal e dialógica.

Reconhecer a escola como território educativo implica compreendê-la como um espaço atravessado pelas experiências concretas dos sujeitos que a compõem, que incluem seus corpos, suas identidades, suas histórias e trajetórias.

Assim, a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige intencionalidade pedagógica e um compromisso ético-político com a dignidade humana. Isso envolve, o enfrentamento das violências simbólicas e estruturais que historicamente atingem mulheres, pessoas LGBTQIA+ e outros grupos marginalizados, resignificando o cotidiano escolar como espaço de equidade, escuta, mediação de conflitos e transformação social.

Com base nessa perspectiva dialógica, curiosa e integradora, a seguir são apresentadas três práticas educativas que podem articular de forma concreta os

princípios do território educativo, paz e não violência, bem como da valorização das identidades de género e das sexualidades LGBTQIA+:

Tabela 1
Práticas Pedagógicas

Prática Pedagógica	Atividade	Objetivo	Problematizações Possíveis
Mapeamento dos espaços culturais e esportivos	Acompanhar e orientar as/os estudantes no mapeamento pelo território no entorno da escola, elencando quais são os equipamentos públicos, espaços culturais e esportivos do bairro.	Conscientizar os estudantes sobre a infraestruturas públicas do bairro, promovendo o reconhecimento e a valorização do espaço cultural e esportivo disponível no bairro.	O que as/os estudantes acharam do número de equipamentos públicos? Qual a importância desses espaços para o bairro? Todos eram gratuitos? Como esses espaços são acessados por diferentes públicos? A quantidade de homens e mulheres que trabalham no espaço é semelhante? (incluir género e sexualidades).
Visita a espaços culturais e esportivos e equipamentos públicos	Organizar visitas a espaços culturais como bibliotecas, praças, museus, teatros, cinemas e centros comunitários, para promover a troca entre a escola e a comunidade.	Promover rodas de conversa e produções criativas após as visitas para refletir sobre as influências sociais e culturais na identidade do bairro e dos indivíduos, explorando também temas como património cultural e modos de vida.	O que chamou atenção na visita aos espaços? Quais questões de género e sexualidade foram observadas nesses espaços? Existe equidade de acesso e representação nesses locais?
Observação de grafites nos muros	Organizar visitas a praças ou espaços culturais para observar e interpretar as mensagens presentes em expressões artísticas nos muros, como o grafite.	Após as visitas, realizar rodas de conversa sobre as impressões que as/os estudantes tiveram sobre os grafites.	Existem grafites que expressam questões relacionadas à violência, a paz ou as guerras? Existiam grafites de autoria de mulheres?

Elaboração própria.

Conforme Azevedo et al (2016), é necessário ter o entendimento de que o território é uma convivialidade, uma maneira de viver uns com os outros, é fundamental

para facilitar a apropriação dos espaços o sentido de pertencimento, contribuindo para “a humanização das cidades, com espaços acolhedores e vizinhança menos hostil que reconheçam a escola enquanto equipamento social” (Azevedo, Tângari & Goulart, 2016, p. 348).

Outro ponto importante é estar atento as perguntas das/dos estudantes durante o processo das práticas educativas, pois a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. (Freire & Faundez, 1985, p. 23).

Portanto, é um ponto importante que os professores estejam atentos às perguntas e inquietações dos/as estudantes durante as práticas educativas no território educativo, encarando-as como oportunidades para aprofundar reflexões críticas. Quando essas questões envolvem género, sexualidade ou temáticas relacionadas à educação para a paz, é essencial abordá-las de maneira sensível e contextualizada, promovendo o diálogo, problematização e mediação de conflitos. Quando essas questões estiverem invisibilizadas ou silenciadas, é possível trazê-las à tona e construir uma discussão sobre o processo de invisibilidade e silenciamento.

Dessa forma, a escola pode fortalecer-se pois abre possibilidade para contemplar o bairro e cidade como territórios educativos, no qual a convivência, a troca de experiências, o senso de pertencimento e a valorização da diversidade das pessoas, contribuem para a formação de cidadãos críticos e uma sociedade mais justa e democrática.

Conclusão

O artigo buscou realizar uma análise do conceito de território educativo, integrada com os princípios da educação para a paz, equidade de género e respeito à diversidade LGBTQIA+, revelando um campo de possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao contrário do modelo panóptico, que busca controlar e disciplinar os corpos, o território educativo surge como um espaço aberto à descoberta, a reflexão crítica, ao diálogo e quando necessário, à mediação de conflitos.

O bairro e a cidade podem ser explorados e re-conhecidos como território educativo. Como apontam Azevedo et al (2016) trata-se de uma tentativa de neutralizar a fronteira entre o “lado de dentro” – representado pela educação formal praticada internamente aos muros das escolas – e o “lado de fora” – que reconhece e recupera a importância da cidade na atividade educadora.

É importante reconhecer as limitações deste artigo, que não teve como objetivo esgotar a ampla literatura sobre territórios educativos, educação para a paz, género e sexualidades. Em vez disso, buscou estabelecer conexões entre esses conceitos e explorá-los.

Outro ponto importante é destacar que o texto reconhece e esclarece que o conceito de território educativo, embora potente, está inserido na lógica da educação integral, e devido a essa condição precisa ser aplicado com olhar crítico e responsável, considerando as condições estruturais, locais, socioeconômicas e culturais do contexto em que se insere, para que não se transforme em mera solução apenas simbólica.

Com isso, o texto visou contribuir para um debate fundamentado, que reconheça tanto as potencialidades quanto os desafios das propostas analisadas. Dessa forma, futuras investigações serão bem-vindas, contribuindo para o avanço do debate e para a construção de práticas educativas que se revelem inclusivas e transformadoras, capazes de provocar a reflexão e o diálogo interseccionado.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado com fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e para a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00460/2020. Bolsa de investigação UI/BD/154958/2023.



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



CENTRO DE
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
CEIS20

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia
UIDB/0046/2020

Referências bibliográficas

Azevedo, G. A. N., Tângari, V. R., & Flandes, A. (2020). O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. *Desidades*, (28), 111-126. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i28.40425>

Azevedo, G. A. N., Tângari, V.R., & Goulart, A.B.F. (2016). Do espaço escolar ao território educativo: Um olhar ampliado sobre o lugar pedagógico da educação integral. In Rheingantz, P. A., Pedro, R. M. L. R., & Szapiro, A.M. (Orgs.), *Qualidade do lugar e cultura contemporânea: Modos de ser e habitar as cidades* (pp. 344-368). Sulina.

Borrillo, D. (2009). A homofobia. In T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-45). LetrasLivres; EdUnB.

Butler, J. (2008). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.

Centro de Referências em Educação Integral. (2024). *Conceito*. <https://educacaointegral.org.br/conceito/>

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (Cap. 8). Artmed.

Dewey, J. (2011). *Experiência e educação*. Vozes.

Faria, A. B. G. (2012). *A conversa da escola com a cidade: Do espaço escolar ao território educativo*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foucault, M. (1985). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Graal.

Foucault, M. (1986). *Microfísica do Poder*. Graal.

Foucault, M. (2007). *Vigiar e Punir*. Vozes.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.

Galtung, J. (1997). *Manual para o treinamento de Programas das NAÇÕES UNIDAS*. Parte I: Manual para os Participantes, Parte II: A Cultura da Paz em ação (pp. 87-139). Nações Unidas.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.

Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Goulart, B. (2015). Do espaço escolar ao território educativo: Entrevista com Bia Goulart. In H. Singer (Org.), *Territórios educativos: Experiências em diálogo com o Bairro-Escola* (v.1, pp. 93-100) Entrevista concedida às Ana Luiza Basilio e Jéssica Moreira. Moderna.

Gore, J. (1994). Foucault e educação: desafios fascinantes. In TT da Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 9-20). Vozes.

Haesbaert, R. (1997). *Des-territorialização e identidade: A rede “gaúcha” no nordeste*. EDUF.

Haesbaert, R. (2016). As armadilhas do território. In J. B. Da Silva, C. N. M. Da Silva, & E. W. C. Dantas (Eds.), *Território: Modo de pensar e usar* (pp. 19-42). Edições UFC.

Haesbaert, R. (2001). Da desterritorialização e multiterritorialidade. In *Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional* (Vol. 3). ANPUR.

Halberstam, J. (2023). Temporalidade queer e geografia pós-moderna (M. P. B. Gagliardi & A. P. Amorim, Trans.). *Periódicus*, 1(37), 1-18. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i18.52559>

Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: Sua teoria e prática* (2ª ed.). Artmed.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

Louro, G. L. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto Editora.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.

Monclús, A. (2008). La educación para la paz en una sociedad globalizada. In A. Monclús & CS Vera (Eds.), *Educación para la paz: Actualidad y propuestas* (pp. 7-44). CEAC.

Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44-Esp.), 15-34. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>

Quaresma da Silva, D. R., & Rocha, C. M. F. (2019). Gênero e diversidade sexual na escola: Apresentação do dossiê. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(3), 11-17. <https://doi.org/10.18316/recc.v24i3.6276>

Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. Fundação Perseu Abramo.

Santana, L. A. A., Meireles, E., & Nacif, P. G. S. (2024). *Educação integral em tempo integral: Caminhos e desafios (Nota Técnica n. 7). Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e)*. <https://d3e.com.br/relatorios/escola-de-tempo-integral/>

Sawicki, J. (1988a). Feminism and the power of Foucauldian discourse. In J. Arac (Ed.), *After Foucault: Humanistic knowledge, postmodern challenges* (pp. 161-178). Rutgers University Press.

Sawicki, J. (1988c). Identity politics and sexual freedom: Foucault and feminism. In I. Diamond & L. Quinby (Eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on resistance* (pp. 177-192). Northeastern University Press.

Schlee, M., Nunes, J., Rego, A., Rheingantz, P. A., Dias, M. A., & Tângari, V. R. (2009). Sistema de espaços livres nas cidades brasileiras: Um debate conceitual. *Paisagem e Ambiente: Ensaios*, (26), 225-247. Disponível em <http://www.revistas.usp.br>

Singer, H. (2020). Por um mundo em que todos os territórios sejam educativos e todas as pessoas sejam transformadoras. In Arruda, F. (Org.), *Prêmio Territórios: ideias sobre educação integral e a relação escola-território* (1. Edª) (pp. 83-89). Instituto Tomie Otahke.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.

Souza, C. P. (2018). *Resistência Trans. Práticas Sociais na construção da cidadania de Travestis e Transexuais na cidade do Recife*. (Dissertação de Mestrado inédita). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Souza, C. P. (2023). Educar para paz e não violência: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. In *Dossiê Contribuições Acadêmicas no Eixo Portugal - Brasil Diálogos e Interseções* (pp. 135-145). MIL / DG Edições; Coletivo de Pesquisadores Brasileiros em Portugal.

Walkerdine, V. (1985). On the regulation of speaking and silence: Subjectivity, class and gender in contemporary schooling. In C. Steedman, C. Unwin, & V. Walkerdine (Eds.), *Language, gender and childhood* (pp. 203-241). Routledge & Kegan Paul.

Walkerdine, V. (1986). Progressive pedagogy and political struggle. *Screen*, 27(5), 54-60.

Notas sobre a autora:

Cristiane Prudenciano de Souza
Universidade de Coimbra
<https://orcid.org/0000-0003-1229-1899>

Doutoranda em Estudos Contemporâneos no CEIS20 - Universidade de Coimbra.
Bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT Portugal).