

Coordenadores:

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Alícia de Oliveira Moreira Pereira

Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos.

Contribuições teórico-metodológicas no
contexto da formação docente



RISCOS

**Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança
Coimbra, 2026**

Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos. Contribuições teórico-metodológicas no contexto da formação docente

reúne dezanove capítulos que, em seu conjunto, expressam a diversidade e a potência das reflexões, pesquisas e práticas educativas desenvolvidas no campo da Educação Geográfica e dos estudos sobre riscos e desastres. Resultado de um esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições, a obra congrega contribuições teórico-conceituais, teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que fortalecem o diálogo entre a Geografia Escolar, a Formação Docente e os Estudos Cindínicos.

Os textos apresentados evidenciam a relevância da construção de um olhar geográfico sobre os riscos, ancorado nas categorias e conceitos fundamentais da ciência geográfica, possibilitando a compreensão das dinâmicas socioespaciais que produzem, condicionam e intensificam situações de risco e vulnerabilidade. Ao articular produção acadêmica, experiências formativas e práticas de ensino, o livro amplia as possibilidades de análise e mobilização didático-pedagógica no campo da Educação Geográfica, constituindo-se como uma importante contribuição para pesquisadores(as), professores(as) e estudantes interessados na interface entre Educação Geográfica, Ensino de Geografia, Riscos e Desastres.

Convidamos as leitoras e os leitores a um mergulho teórico e metodológico sobre os riscos a partir da Educação Geográfica, reconhecendo seu potencial para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os processos socioespaciais contemporâneos.

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei, GEPEGER (Brasil)
Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia

Alícia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)
Instituto de Estudos Socioambientais - IESA



RISCOS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE RISCOS, PREVENÇÃO
E SEGURANÇA

ESTRUTURAS EDITORIAIS | EDITORIAL STRUCTURES

Estudos Cindínicos

DIRETOR PRINCIPAL | MAIN EDITOR

Luciano Lourenço

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

DIRETORES ADJUNTOS | ASSISTANT EDITORS

António Amaro, Adélia Nunes, António Vieira, Fátima Velez de Castro

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

ASSISTENTE EDITORIAL | EDITORIAL ASSISTANT

Fernando Félix

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

COMISSÃO CIENTÍFICA | EDITORIAL BOARD

Adélia Nunes

Universidade de Coimbra

Antenora Maria da Mata Siqueira

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Meira Castro

Instituto Superior de Engenharia do Porto

Carla Juscélia Oliveira Souza

Universidade de São João del Rei, Brasil

António Betâmio de Almeida

Instituto Superior Técnico, Lisboa

Esteban Castro

Universidade de Newcastle, Reino Unido

António Duarte Amaro

Escola Superior de Saúde do Alcoitão

José António Vega

Centro de Investigación Forestal de Lourizán, Espanha

António Vieira

Universidade do Minho

José Arnaez Vadillo

Universidade de La Rioja, Espanha

Cármem Ferreira

Universidade do Porto

Lidia Esther Romero Martín

Universidade Las Palmas de Gran Canaria, Espanha

Fátima Velez de Castro

Universidade de Coimbra

Miguel Castillo Soto

Universidade do Chile

Helena Fernandez

Universidade do Algarve

Montserrat Díaz-Raviña

Inst. Inv. Agrobiológicas de Galicia, Espanha

Humberto Varum

Universidade de Aveiro

Norma Valencio

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

José Simão Antunes do Carmo

Universidade de Coimbra

Ricardo Alvarez

Univ. Atlântica, Florida, Estados Unidos da América

Luciano Lourenço

Universidade de Coimbra

Victor Quintanilla

Universidade de Santiago de Chile, Chile

Romero Bandeira

Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto

Virginia Araceli García Acosta

CIESAS, México

Tiago Ferreira

Universidade do Minho

Xavier Ubeda Cartaña

Universidade de Barcelona, Espanha

Tomás de Figueiredo

Instituto Politécnico de Bragança

Yvette Veyret

Universidade de Paris X, França

CARLA JUSCÉLIA DE OLIVEIRA SOUZA
ALÍCIA DE OLIVEIRA MOREIRA PEREIRA
(COORDS.)



GEOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA SOBRE RISCOS.

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Edição

RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

Email: riscos@riscos.pt

URL: <https://www.riscos.pt/publicacoes/sec/>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Carla Juscélia de Oliveira Souza e Alícia de Oliveira Moreira Pereira

IMAGEM DA CAPA

Karine Nieman

PRÉ-IMPRESSÃO

Fernando Félix

ISSN

2184-5727

DOI (Série)

<https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6>

ISBN Digital

978-989-9053-43-4

DOI

https://doi.org/10.34037/978-989-9053-43-4_20

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	9
PARTE I - ENSINO DOS RISCOS E GEOGRAFIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICO-CONCEITUAIS	13
Trajetória teórico-conceitual e metodológica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER) Carla Juscélia de Oliveira Souza	15
Espacialidades das juventudes e os riscos sociais: perspectivas e possibilidade de articulação no âmbito do ensino de geografia Alicia de Oliveira Moreira Pereira	55
Percepção de docentes de geografia sobre risco social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar Maria Luíza Reimberg da Silva e Adelaine Ellis Carbonar dos Santos	89
Riscos e pensamento sistêmico na perspectiva do ensino de geografia Maria Clara Franco Sousa	109
Paisagens de risco e ensino de geografia: perspectivas a partir da geoeologia das paisagens Lucas Luan Giarola	127
Geografia escolar e risco ambiental: reflexões para uma educação transformadora Celso da Costa Fonte e Mariana Carvalho Silva de Assis Nogueira	141
“Desastres naturais” e o discurso na mídia: contribuições para a geografia escolar Pedro Victor Rocha Guilarduci e Carla Juscélia de Oliveira Souza	161
PARTE II - EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS: PRODUÇÕES ACADÊMICAS E ABORDAGENS DIDÁTICO- -PEDAGÓGICAS	187
Análise da categoria riscos nos trabalhos do eixo ensino de geografia: Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (2003 - 2024) Alicia de Oliveira Moreira Pereira, Júnia Mayra Ramos Cunha e Carla Juscélia de Oliveira Souza	189
Educação geográfica e riscos socioambientais: contribuições da pesquisa acadêmica brasileira Patrícia Pires Ferreira	221

SUMÁRIO

Educação geográfica e a iniciação ao estudo dos riscos: uma experiência no processo de formação Janete Regina de Oliveira, Vitória Conceição Santana da Cruz Reis, Karen N. Furtado Agapito, Danilo Gonçalves Henriques e Felipe Silva Soares	237
Formação inicial de professores de geografia e o ensino dos riscos: percepções sobre o evento extremo de 2024 no Rio Grande do Sul, Brasil Alexandra Luize Spironello e Liz Cristiane Dias	255
Inundações e riscos socioambientais em Goiânia (GO): desafios e reflexões para o ensino de geografia Júlio César Oliveira de Moraes, Isabelle de Cássia Chaves Galvão e Adriana Olívia Alves	279
Impactos socioambientais das terras caídas em municípios da Amazônia Cidiane Figueira Cardoso e Leandro Pansonato Cazula	303
A bacia escola como espaço educacional para redução dos riscos de desastres no cenário de mudanças climáticas Anderson Mululo Sato, André Batista de Negreiros, Julia Marinho Cabral e Thayna Maria Oliveira da Silva	317
Entendimento da espacialidade da paisagem, dos riscos e os componentes físico-naturais em sequência didática Celso da Costa Fonte, Lucas Luan Giarola e Carla Juscélia de Oliveira Souza	339
Riscos socioambientais e escolas: contribuição da geografia da educação numa cidade do sudeste do Brasil Patrícia Martinelli, André Barbosa Ribeiro Ferreira e Carlos Eduardo Eugênios ...	367
Paisagem, risco e educação: reflexões a partir do espaço vivido em Bambuí/MG Mariana de Barros Carvalho e Raquel Maria Alves	383
Estudo da paisagem escolar na cidade de Oliveira- MG: contribuições do <i>google earth</i> para análise da dinâmica espacial local e dos riscos Polyanna Cristina dos Reis Romano e Carla Juscélia Oliveira Souza	407
Geografia e riscos: diferentes linguagens no ensino médio de escolas de tempo integral Rafael César Costa Silva	437
CONCLUSÃO	453

PREFÁCIO

No âmbito das múltiplas vertentes que se pretende desenvolver na RISCOS – Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança – a Educação tem vindo a ganhar destaque. A criação do grupo de trabalho GIER – Grupo de Investigação em Educação para os Riscos – foi uma das ações que veio reforçar esse objetivo, ao colocar em diálogo a Escola e outros Espaços Educativos, a Academia, Operacionais e a Sociedade Civil, na temática das Ciências Cindínicas. Acreditamos que é importante estabelecer contatos com outras redes de pesquisa do mesmo âmbito, em que possa haver troca de experiências pedagógicas, tanto na formação inicial, como na formação contínua docente. Nesse sentido, o GEPEGER – Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos – tem sido um parceiro fundamental para o aprofundamento da investigação na RISCOS, com provadas dadas enquanto referência para a área em causa.

É por isso, com imensa satisfação, que se publica a obra **Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos. Contribuições teórico-metodológicas no contexto da formação docente**, coordenada pela **Doutoranda Alícia Pereira e pela Professora Doutora Carla Juscélia Souza** (Associada da RISCOS), da Universidade Federal de São João del-Rei (Brasil). Os 19 capítulos que compõem o livro, abordam temas de grande pertinência para o ensino dos riscos em contexto escolar/educativo, assim como para o desenvolvimento da educação geográfica na comunidade, focando temas que cruzam o ambiente e a sociedade. Destaque-se ainda a forte componente multiescalar e pluritemática, com a qual as autoras e os autores dos estudos vieram enriquecer a visão sobre as comunidades e os territórios visados nas pesquisas. Por um lado, importa conhecer realidades distintas e específicas daquelas em que a leitora e o leitor vivenciam no quotidiano; por outro, é essencial perceber que o risco, por muito distante que pareça estar, pode estar subtilmente contido no espaço vivido.

Por tudo isto, a RISCOS aposta neste livro como uma obra de grande relevância para o Ensino e a Educação dos Riscos, que vão muito mais além do Brasil, pela aprofundada discussão teórica, metodológica e prática que está patente na investigação, contribuindo para o avanço do estado da arte nas Ciências Cindínicas.

Boa leitura, Coimbra, 26 de junho de 2026

Fátima Velez de Castro

Presidente da Direção da RISCOS

Professora Auxiliar do Depart.º de Geografia e Turismo, Faculdade de Letras da Univ. de Coimbra

INTRODUÇÃO

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei, GEPEGER (Brasil)
Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia
ORCID: 0000-0002-1426-4790 carlaju@ufsj.edu.br

Alícia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)
Instituto de Estudos Socioambientais - IESA
ORCID: 0000-0002-7485-9542 aliciaoliveirapereira@gmail.com

A intensificação dos riscos nas últimas décadas do século XX e a ampliação do número de desastres no início do século XXI, associada aos processos de urbanização desigual, expansão das fronteiras agrícolas e agora fronteiras agropecuárias, alterações climáticas e aprofundamento das desigualdades sociais, em um mundo globalizado e técnico-científico informacional, tem reforçado a temática dos riscos nos estudos geográficos contemporâneos. Nesse contexto, a Geografia assume papel estratégico ao articular natureza e sociedade, espaço e tempo, escalas e atores sociais, possibilitando a compreensão integrada dos processos e fatores produtores de situação de riscos.

No âmbito do ensino dos riscos, a discussão sobre riscos socioambientais ganha relevância formativa ao ser incorporada ao Ensino de Geografia, especialmente como parte do processo para a formação cidadã e para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o espaço geográfico, seja ele o vivido, percebido e ou concebido. Nesse sentido, cabe destacar a necessidade da abordagem de outros riscos também, como o social relacionados à juventude, por exemplo. Pois, na escola, a Educação Geográfica como processo formativo, ao trazer problematizações sobre o espaço vivido, o espaço global/local contribui para que estudantes compreendam as relações entre produção do espaço, vulnerabilidades e desastres, superando visões naturalizantes e fatalistas relacionadas aos desastres, que atingem de modo diferente as pessoas, os grupos, a sociedade.

A compreensão integrada e sistêmica de processos (naturais e sociais) e de fatores (econômicos, culturais, políticos) capazes de gerar condições de perigo e de vulnerabilidade (às pessoas, grupos e ou comunidades) é formação básica inicial, para que se possa aprofundar, então, nas condições dialética das relações sociais e naturais na produção do espaço que se dá de modo dinâmico, assim como se dá a formação de áreas de riscos. Nesse sentido, espera-se que com os conhecimentos construídos na escola, na Geografia Escolar, os(as) estudantes, no futuro próximo ou distante, possam intervir a fim de evitar a geração de novas áreas de risco social e ambiental ou mesmo resistir à possíveis desastres. Desse modo, a Educação Geográfica terá alcançado sua finalidade, deixará de ser um processo para constituir um conhecimento instrumental teórico-prático para a ação, para escolhas, comportamentos e resistências.

A Educação Geográfica se fundamenta na ciência geográfica, em experiências empíricas e científicas articuladas às produções e organizações que ocorrem na Geografia Escolar, que precisa considerar as diferentes realidades sociais, culturais e políticas das escolas e seus contextos geográficos situados. Nessa perspectiva, as discussões presentes nos capítulos que compõem este livro contribuem de forma particular, de cada autora e autor de diferentes regiões brasileiras, para o ensino dos riscos à luz da dimensão da Educação Geográfica e do Ensino de Geografia.

O presente livro é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo que marca a edição comemorativa dos dez anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER), reúne um conjunto expressivo de produções científicas oriundas de reflexões teóricas, de pesquisas acadêmicas, de projetos de investigação e de práticas educativas desenvolvidas por professoras e professores-pesquisadores(as) de diferentes instituições. As contribuições aqui apresentadas dialogam diretamente com as temáticas dos riscos e da Educação Geográfica, ao mesmo tempo em que refletem, fortalecem e ampliam a trajetória de atuação do GEPEGER, oferecendo aportes teórico-metodológicos relevantes para o campo dos estudos sobre riscos e o Ensino de Geografia, especialmente para a formação e trabalho docente.

O livro congrega capítulos que abordam a temática sob distintas perspectivas, contemplando dimensões teórico-metodológicas, teórico-conceituais e pedagógico-didáticas, promovendo um diálogo consistente entre a Educação Geográfica e os estudos cindínicos. Tal articulação é aprofundada no capítulo que abre a obra, de autoria da coordenadora do grupo, Carla Juscélia de Oliveira Souza, intitulado “Trajetória teórico-conceitual e metodológica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER)”, no qual se delineiam os fundamentos epistemológicos e os caminhos teóricos percorridos pelo grupo ao longo de sua trajetória de uma década.

A obra foi organizada em duas partes. A primeira, intitulada “Ensino dos Riscos e Geografia Escolar: perspectivas teórico-conceituais”, concentra-se na discussão dos fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos riscos no contexto da Geografia Escolar. A segunda parte, denominada “Educação Geográfica e os riscos socioambientais: produções acadêmicas e abordagens didático-pedagógicas”, dedica-se à análise de pesquisas, práticas educativas e experiências pedagógicas que articulam a temática dos riscos aos processos de ensino e aprendizagem em Geografia.

O livro é composto por 19 capítulos elaborados por pesquisadores(as), pós-graduandos(as) e professores(as) da educação básica de escolas públicas do Brasil. Reúne contribuições dessas diversas pessoas que passaram pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER) nos últimos 10 anos.

O livro aborda a temática Riscos na Geografia Escolar e a importância da Educação Geográfica voltada para a redução dos riscos e desastres (EGRRD). Nessa perspectiva, os capítulos se fundamentam na literatura científica sobre Ensino de Geografia, Educação Geográfica, Teoria dos riscos, Educação para os riscos e outras temáticas que subsidiam a discussão. Os resultados de pesquisas e de práticas de ensino e extensão são retomados nos capítulos como referências empírica, científica e estudo aplicado que contribuem com a discussão e a reflexão sobre o tema, a partir da relação teoria e prática no âmbito do tripé Geografia, Riscos e Educação.

Os riscos socioambientais se destacam em número de capítulos e são discutidos por meio da categoria Paisagem e do uso de diferentes linguagens (imagem de

satélite, fotografias, Google Earth, mapeamentos e maquetes). Os riscos sociais são abordados em dois capítulos e contribuem com a discussão dos riscos relacionados com a questão de gênero, jovens escolares e interseccionalidades. Este fato reforça a importância de se considerar essa discussão no âmbito do Ensino de Geografia e dos riscos sociais, para que outros e mais trabalhos possam compor obras futuras, previstas pelo GEPEGER.

Dois capítulos trazem abordagem regional, Amazônica (região Norte) e estado do Rio Grande do Sul (região Sul) do Brasil. Outros seis, fazem referência direta aos estudos dos riscos relacionados ao contexto de quatro cidades no estado de Minas Gerais (Barbacena, Bambuí, Oliveira e São João del-Rei). Um capítulo discute o discurso da mídia sobre os desastres ocorridos em cidade do litoral norte de São Paulo (São Sebastião), outro sobre inundações na cidade de Goiânia e um terceiro no estado do Rio de Janeiro, sobre as medidas de prevenção e segurança em ações na cidade de Angra dos Reis.

Portanto, considerando a importante e rica contribuição das autoras e autores de cada capítulo, que consolidam essa obra, convidamos todas e todos para uma leitura e um mergulho teórico e metodológico sobre riscos a partir da Educação Geográfica no Ensino de Geografia.

PARTE I:

Ensino dos Riscos e Geografia Escolar: Perspectivas Teórico-Conceituais

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE
RISCO SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+
NO ESPAÇO ESCOLAR**
**GEOGRAPHY TEACHERS' PERCEPTION ABOUT
THE SOCIAL RISK OF LGBTQIAPN+ STUDENT
IN THE SCHOOL SPACE**

Maria Luíza Reimberg da Silva

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, GEPGI (Brasil)
Departamento de Geociências, Programa de Pós - Graduação em Geografia
ORCID: 0009-0002-7370-5469 malureimberg.geo@gmail.com

Adelaine Ellis Carbonar dos Santos

Universidade Federal de São João del-Rei, PPGEOP (Brasil)
Departamento de Geociências
ORCID: 0000-0003-0924-7328 adelaine.carbonar@ufsj.edu.br

Resumo: Este capítulo investiga como os docentes de Geografia percebem o risco social vivenciado por estudantes LGBTQIAPN+ no espaço escolar. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida com base na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, priorizando as experiências vividas no cotidiano escolar. Participaram 15 docentes do município de Barbacena (MG), atuantes em escolas públicas e privadas. A coleta de dados foi realizada por meio de 18 entrevistas semiestruturadas, e os dados foram analisados segundo a metodologia de análise de conteúdo. Os resultados revelam que marcadores como estruturação familiar, classe social, raça/cor e orientação sexual são percebidos como os principais fatores de vulnerabilidade no ambiente escolar. O estudo evidencia ainda que a percepção dos docentes está atravessada por suas próprias

trajetórias identitárias e vivências pessoais, o que influencia a forma como reconhecem as vulnerabilidades de seus discentes. A análise contribui para os debates sobre desigualdades, exclusão e resistência nas escolas, a partir da articulação entre identidade, sexualidade, espaço e educação.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social, risco social, espaço escolar, sexualidades dissidentes, marcadores sociais.

Abstract: This chapter investigates how Geography teachers perceive the social risk experienced by LGBTQIAPN+ students in the school environment. The qualitative research is based on Merleau-Ponty's phenomenology of perception, emphasizing lived experience in daily school life. The study involved 15 teachers from Barbacena (MG), working in public and private schools. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis methodology. The findings show that markers such as family structure, social class, race/color, and sexual orientation are perceived as the main factors of vulnerability in school spaces. The study also reveals that teachers' perceptions are influenced by their own identity trajectories and personal experiences, which shape how they understand their students' vulnerabilities. The analysis contributes to broader discussions on inequality, exclusion, and resistance in education by articulating identity, sexuality, space, and the school context.

Keywords: Social vulnerability, social risk, school space, dissident sexualities, social markers.

Introdução

O desenvolvimento da pesquisa surge através de um desejo latente em investigar o espaço escolar, a partir do olhar geográfico, com foco nos discentes LGBTQIAPN+¹ que vivenciam a vulnerabilidade das sexualidades no ambiente escolar, que socialmente é organizado e pensado para/por cisheterossexuais e, portanto, vivem a possibilidade de Risco Social.

Veyret (2007), em seu livro *‘Os riscos, o homem como agressor e vítima do meio ambiente’*, em seu capítulo sobre Risco Social, explicita que essa tipologia dos riscos refere-se aqueles de delinquência e criminalidade e possui relação com violências sociais e a insegurança. Para a autora, o Risco Social se relaciona com tudo que se refere a sociedade e, portanto, haverá a possibilidade de risco quando ao viver em sociedade e no coletivo implicar em alguma ameaça para o indivíduo e/ou grupo. A autora reforça sobre o fato de que a vulnerabilidade social tem relação com a origem do perigo, e nesse sentido *“pode-se dizer, então, que os riscos diferem segundo as especificidades dos grupos sociais encontrados”* (Veyret, 2007, p. 278). Sendo assim, as interseccionalidades ou os marcadores corporais precisam ser levadas em consideração dentro dos estudos das sexualidades e principalmente ao conectá-las com o Risco Social.

A interseccionalidade, assim, a partir de distintas abordagens teóricas, constitui um instrumento essencial para compreender como diferentes marcadores sociais e corporais de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros, se articulam e intensificam situações de vulnerabilidade social. Crenshaw (2002), ao discutir sobre o tema, evidencia que experiências de mulheres negras são frequentemente invisibilizadas pelas instituições e pelo direito, que privilegiam narrativas de homens e mulheres brancos, negligenciando as singularidades de quem vivencia múltiplas opressões. Nessa linha, Piscitelli (2008) e Butler destacam que as categorias de gênero, raça e sexualidades devem ser analisadas de forma relacional, sem hierarquias, funcionando como ferramentas analíticas para compreender desigualdades e riscos sociais.

¹ Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, transexual, travestis, queer, intersexual, assexual, pansexual, não-bináriae.

Collins (2021) reforça que a interseccionalidade permite múltiplos olhares para questões universais de justiça e igualdade, mas alerta que nem todos têm interesse em transformar estruturas de poder.

Curiel (2017), por sua vez, amplia o debate ao afirmar que a interseccionalidade deve ser entendida como projeto político de transformação social, voltado a combater opressões coloniais, raciais, heteronormativas e patriarcais. Assim, pensar as intersecções que atravessam corpos dissidentes, sobretudo de discentes LGBTQIAPN+, é fundamental para compreender como as desigualdades se materializam nos espaços e como estas ampliam a exposição a riscos físicos, e/ou psicológicos. Com isso, o conceito se torna central para analisar violências cotidianas, subsidiar políticas públicas e buscar estratégias de mitigação das exclusões que se perpetuam na sociedade contemporânea, e em especial, no espaço escolar.

Diante do exposto, compreende-se que o conceito de vulnerabilidade social discutido por Veyret (2007), pode ser destrinchado em diferentes dimensões como a vulnerabilidade de gênero (Pereira, 2024), vulnerabilidade das sexualidades (Silva e Santos, 2023), possibilitando a abertura para outros estudos sobre vulnerabilidade de raça, de religião, de classe e demais marcadores sociais, dentro dos estudos cindínicos² de Risco Social, na Geografia.

O Risco Social refere-se também ao conjunto dos riscos antrópicos, descrito por Lourenço (2006; 2018) decorrente da dificuldade da sociedade de viver sem ocasionar conflitos e violências. Além disso, o autor subdivide os estudos dos riscos em três conjuntos, sendo esses: os riscos naturais, riscos antrópicos e riscos mistos. Partindo da premissa de que Veyret (2007) compreende o Risco Social ligado a atos de delinquência e criminalidade, bem como violências e insegurança como já mencionado, torna-se possível vincular os estudos do risco dentro da perspectiva das sexualidades, visto que esse recorte é um fator que coloca ainda mais as pessoas LGBTQIAPN+ em vulnerabilidade, uma vez *“que os riscos diferem segundo as especificidades dos grupos sociais encontrados”*, como já destacado por Veyret (2007, p. 278).

² Termo impregnado a partir dos anos 1980 por Kerven. Designa uma abordagem do risco que se pretende multidisciplinar e sistêmica (Veyret e Richemond, 2007, p. 24).

Portanto, ao pensar nos grupos sociais com sexualidades dissidentes (gays, lésbicas, bissexuais, assexuais, pansexuais e outras orientações sexuais marginalizadas socialmente) com um recorte para aqueles que vivem as sexualidades diferente da padronizada pela sociedade cisheteronormativa, é possível compreender que este grupo está em vulnerabilidade social, se comparado com os cisheterossexuais.

Para entender acerca da vulnerabilidade das sexualidades, seguiremos pela teoria da vulnerabilidade social feita por Veyret (2007) em seus estudos cindínicos o risco se relaciona com os critérios de morfologia social aplicáveis a grupos organizados que, de alguma forma, constituem a sociedade. Conforme, Pereira (2024),

“A existência de grupos mais vulneráveis do que outros adquire uma dinâmica que possibilita realizar um paralelo com questões estruturais da sociedade, englobando estruturas de gênero, classe, raça, sexualidade e outros fatores sistêmicos” (Pereira, 2024, p. 27).

A vulnerabilidade das sexualidades possui origens sistêmicas que reproduzem o Risco Social, onde expõem as pessoas com orientação sexual não-heterossexual ao perigo, devido a construção social imposta pela cisheteronormatividade (Silva e Santos, 2023). Além disso, Silva e Santos (2023) alertam para a possibilidade de diferentes escalas de perigo, conforme a exposição da sexualidade e ao levar em consideração as interseccionalidades presentes no cotidiano como raça, idade, renda, gênero e demais marcadores sociais.

Dialogando com as concepções de Pereira (2024), no que tange os estudos do corpo feminino vinculado ao Risco Social, auxilia na compreensão de que a vulnerabilidade das sexualidades também contém caráter social, identitário e de gênero, uma vez que as estruturas sociais sexualizam os corpos, em especial o feminino, possibilitando a exposição e a violação. Essas violações podem ocorrer de forma física, emocional/psicológica, o que possibilita o perigo e a insegurança de pessoas com sexualidades dissidentes e que muitas vezes têm seu corpo e vida violados para além da sua sexualidade, atribuído a vulnerabilidade de gênero, como exposto pela autora.

Conforme Louro (1997, p. 20), seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção

sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social. No espaço escolar, a situação não ocorre diferente, visto que vivemos em uma sociedade que ainda atribui características identitárias de gênero e da sexualidade ao sexo biológico dos alunos e das alunas, onde poucas instituições e profissionais conseguem romper com essas dinâmicas moral e social. Em produções que abordam em específico as espacialidades travestis (Silva; Ornat; Chimin Junior, 2013), a escola é um espaço constituído pela transfobia e discriminação, reforçando a possibilidade de que os discentes que se identificam como pessoas transexuais (homens e mulheres trans) e travestis, ou seja, pertencentes ao grupo LGBTQIAPN+, estão suscetíveis ao Risco Social, devido à vulnerabilidade de gênero.

Nesse sentido, a escola ainda é um espaço onde observamos, aprendemos e reproduzimos características e padrões sociais que são valorizadas, que sequer questionamos, visto que na maioria das vezes a própria escola não fornece ferramentas para pensarmos além da estrutura dominante que a rege. Santos e Ornat (2017) dialogam que:

“O espaço escolar é vivenciado e organizado por pessoas homofóbicas, constituindo uma relação de poder entre as diferenças. Em outras palavras, se as pessoas são orientadas desde o nascimento para viver em heterossexualidade, o espaço escolar será organizado, produzido e reproduzido a partir da heterossexualidade compulsória” (Santos e Ornat, 2017, p. 20).

Além disso, outra questão a se considerar, é o fator família, que muitas vezes buscam escolas conforme seus atributos, a exemplo de instituições de ensino católicas ou militares, com o propósito de que a criança/adolescente não transgrida a fronteira da cisheteronormatividade, acreditando que este é um caminho seguro para manter a identidade fixa e imutável, no que tange principalmente ao gênero e a sexualidade do indivíduo. Destaca-se para algumas dessas características disciplinares utilizadas pelas instituições, em que os pais depositam a sua fé nesses mecanismos de controle identitário de seus filhos e filhas: a busca por escolas que ofertam o ensino religioso, que ensinam o discente a orar e propagar os valores cristãos, que façam

distinção de gênero de banheiros e também nas atividades recreativas escolares, além da distinção de sexualidades durante as festividades como ocorre durante as festas juninas/julinas onde só é permitido fazer pares de danças entre gêneros opostos, perpetuando a norma cisheterossexual. Portanto, este trabalho parte do princípio de que as identidades do sujeito/discente *“pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas”* (Louro, p. 24, 1997), uma vez que,

“[...] os Estudos Feministas e Estudos Culturais que compreende os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (Louro, p. 24, 1997).

Stuart Hall (1997, p. 07) afirma que *“[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”*. Destarte, os marcadores sociais como classe, raça, sexualidade, gênero e nacionalidade não são mais sólidas e engessadas como costumavam ser até o século XX, visto que experienciamos uma modernidade líquida (Bauman, 2005, p. 32), onde nada mais é fixo e ainda: *“Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais, lutando para nos juntarmos a grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo”*.

O espaço escolar, é um dos principais locais na infância e adolescência onde discentes entram em contato com diferentes identidades, começam a se questionarem sobre o que querem ser, como e com o que se identificam, local onde presenciam também situações de bullying, LGBTfobia, racismo, gordofobia, machismo, preconceito, medo, perigo, por exemplo, mas onde encontram também (em alguns casos) um local seguro, resiliente, acolhedor, diverso e inclusivo.

Marcadores sociais e perfil identitário: contribuições para a percepção da vulnerabilidade social e LGBTfobia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), que compreende o corpo não como simples estrutura orgânica, mas como corpo vivido, que sente, se move e se insere no mundo em uma constante relação intersubjetiva com o espaço. Essa relação se dá de forma pré-reflexiva, numa dimensão silenciosa da experiência, anterior à nomeação ou à objetivação, o que permite descrever o vivido em sua forma mais direta (Merleau-Ponty, 1999).

Partindo dessa base teórica, a proposta do estudo foi compreender como professoras e professores de Geografia que atuam no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas da cidade de Barbacena (MG), percebem as noções de vulnerabilidade e risco social a partir de suas vivências. O ponto de partida foi a identificação dos espaços que geram sensações de medo, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, conforme as percepções individuais. Tais olhares são atravessados por sensibilidades, trajetórias identitárias e pelos marcadores corporais que constituem cada docente e sua experiência cotidiana no espaço escolar.

O caminho metodológico teve início com o mapeamento das instituições de Ensino Médio do município, a fim de dimensionar o universo possível de docentes. Para a seleção das pessoas entrevistadas, utilizou-se a técnica de amostragem em cadeia, também conhecida como "bola de neve" (*Snowball*), conforme descrita por Baldin e Munhoz (2011). Nessa estratégia, cada participante inicial indicava outras pessoas da mesma área, o que permitiu acessar ao menos um(a) docente de Geografia por escola.

No total, participaram da pesquisa 15 professores(as): um da rede federal (6,6%), seis da rede privada (40%) e oito da rede estadual (53,3%). Esses(as) docentes representaram 15 unidades escolares — seis privadas, uma federal e oito estaduais. Como alguns(as) atuam em mais de uma instituição e abordaram ambas em suas falas, foram analisadas 18 entrevistas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou captar tanto aspectos da trajetória profissional quanto percepções sobre os riscos sociais e as vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar e em seus arredores. Os dados foram sistematizados em planilhas do Excel e analisados com base na metodologia de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Essa abordagem permitiu a construção de categorias emergentes a partir dos discursos, respeitando as singularidades das falas e oferecendo subsídios para interpretações mais amplas e densas — articulando dimensões qualitativas e quantitativas.

Neste capítulo, utiliza-se a escala de *Likert* que é uma ferramenta de análise que mede atitudes, opiniões e percepções de pessoas em relação a um determinado tópico. Sendo essa uma das formas mais populares de medir atitudes em pesquisas das ciências sociais (Silva, Canholato e Mira, 2016), essa metodologia é composta por um questionário com afirmações autodescritivas e uma escala de pontos com descrições verbais indo de 1 (menor grau de vulnerabilidade) ao 5 (maior grau de vulnerabilidade, sendo o 3 uma posição neutra na escala (não relevante)).

Os entrevistados marcaram a resposta que mais se aproximava da sua opinião, conforme as categorias fornecidas para indicarem o grau de vulnerabilidade que percebiam no espaço escolar que lecionava. Em seguida, essas mesmas categorias foram organizadas por cada um dos entrevistados seguindo a lógica de um ranking, referente a categoria de maior grau de vulnerabilidade até a menor, não podendo nenhuma delas ocupar a mesma posição e grau de vulnerabilidade.

Perfil geral dos docentes entrevistados e a percepção acerca da vulnerabilidade social de seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar

Buscando estabelecer uma relação entre o perfil identitário e percepção, torna-se necessário contemplar o perfil geral dos docentes que participaram das entrevistas semi-estruturadas, para investigarmos o espaço escolar.

Assim, dos 15 (100%) docentes entrevistados, 5 (33,3%) se identificaram como mulheres cis e 10 (66,7%) como homens cis; quanto a orientação sexual, 1 (6,7%) se identificaram como gay e o restante 14 (93,3%) como heterossexual; referente a faixa etária, 3 (20%) tem idade entre 20 a 30 anos, 6 (40%) tem entre 31 a 40 anos, 5 (33,3%) entre 41 e 50 anos e, por fim, 1 (6,7%) docente entre 51 a 60 anos de idade; no que confere a raça/etnia/ cor dos entrevistados 9 (60%) se identificam racialmente como brancos, 6 (40%) como pardos, e nenhum docente se identificou racialmente como negro(a) ou preto(a).

Sobre a renda, 7 (46,6%) docentes recebem entre R\$ 2.000,00 e R\$ 4.000,00; 6 (40%) recebem acima de R\$ 4.000,00 e até R\$ 6.000,00; 1 (6,7%) recebe acima de R\$ 6.000,00 e até R\$ 8.000,00 e 1 (6,7%) recebe acima de R\$ 8.000,00 e até R\$ 10.000, 00. No que concerne ao estado civil, 1 (6,7%) refere-se a separado, 1 (6,7%) divorciado, 1 (6,7%) em união estável, 4 (26,7%) são solteiros e 8 (53,3%) são casados. Ao questionar as religiões encontra-se 1 (6,7%) espírita, 1 (6,7%) ateu, 1 (6,7%), católico e espírita 3 (20%) católicos não praticantes, 4 (26,7%) não praticam nenhuma religião e 5 (33,3%) são católicos. Ainda sobre o perfil identitário e socioeconômico dos docentes, encontram-se 3 (20%) com uma graduação completa, 2 (13,3%) tem uma graduação e um mestrado, 1 (6,7%) tem uma graduação completa e um mestrado em andamento, 5 (33,3) tem uma graduação e uma especialização, 2 (13,3%) tem duas graduações, 1 (6,7%) tem duas graduações e uma especialização, 1 (6,7%) tem uma graduação e duas especializações e um mestrado.

Buscando compreender melhor a espacialidade e as instituições que os docentes lecionam, 9 (60%) trabalham em escolas públicas, 4 (26,7%) atuam em escolas privadas e 2 (13,3%) em escolas privadas e públicas; no quesito quantas instituições de ensino os docentes trabalham, 1 (6,7%) atua em 4 instituições diferentes, 6 (40%) atuam em duas, e 8 (53,3%) atuam em apenas uma escola. Além disso, 4 (26,7%) atuam na parte da manhã, 4 (26,7%) atuam na parte da manhã, tarde e noite e 7 (46,7%) dão aulas no período da manhã e da tarde.

Destaca-se então que os marcadores sociais que configuram a maioria dos quinze docentes entrevistados correspondem a um grupo majoritariamente composto por como homens cis (66,7%), heterossexual (93,3%), com idade entre 20 a 30 anos (40%), racialmente brancos (60%), a maior parte dos docentes recebem entre R\$ 2.000,00 e R\$ 4.000,00 (46,6%), são casados (53,3%), são católicos (33,3%), trabalham em escolas públicas (60%), atuam em apenas uma escola (53,3%) e, por fim, dão aulas no período da manhã e da tarde (46,7%).

Como proposto na atividade da entrevista semi-estruturada, que se refere a proposta de atividade em que os docentes marcaram, conforme sua percepção, a condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola, dividida em: 1 - nenhuma vulnerabilidade; 2 - pouca vulnerabilidade; 3 - neutralidade (não relevante); 4 - vulnerabilidade moderada; 5 - muita vulnerabilidade. Ao fim desta atividade, foi solicitado que fizessem um ranking a partir dos marcadores sociais (Orientação sexual; Gênero; Religião; Estruturação familiar; Deficiência; Raça/Cor; Idade; Classe; Acesso à tecnologia; Acesso ao material escolar) elencando o mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade social, no espaço escolar, até o marcador que percebem como o de menor vulnerabilidade para seus discentes.

Nesse sentido, ao analisar o gráfico a seguir, referente a percepção que os docentes de Geografia de Barbacena/MG tem acerca da vulnerabilidade social de seus discentes com sexualidades dissidentes, compreende-se que os 15 docentes convidados para a entrevista percebem como maior grau de vulnerabilidade (tendo em mente as marcações de 1 ao 5 sendo: 1 - nenhuma vulnerabilidade; 2 - pouca vulnerabilidade; 3 - neutralidade (não relevante); 4 - vulnerabilidade moderada; 5 - muita vulnerabilidade), a estruturação familiar de seus discentes, visto que foi marcado 8 vezes como muita vulnerabilidade diante das 18 percepções dos docentes sobre as escolas em que atuam.

Considerando a proposta da atividade, os docentes entrevistados marcaram como grau 5, o de maior vulnerabilidade para os discentes LGBTQIAPN+

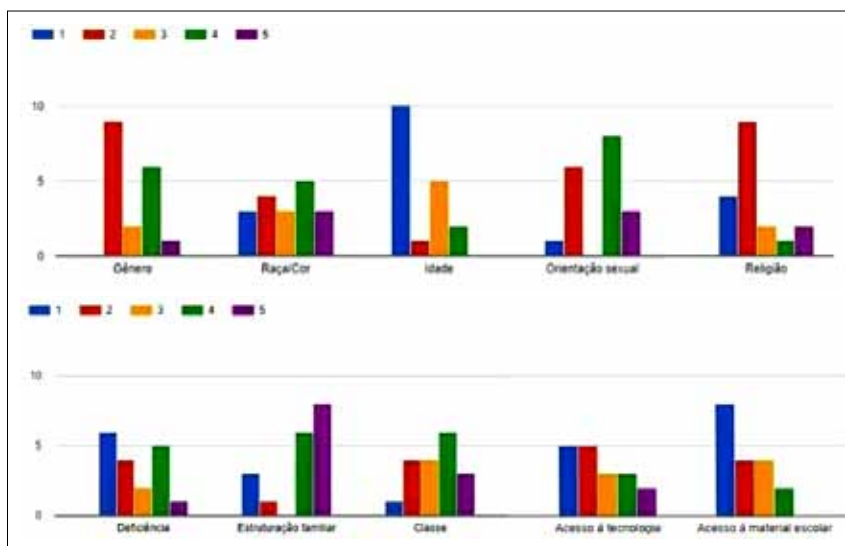


Fig. 1 - A condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola, segundo os docentes (Fonte dos dados: Dados da pesquisa).

Fig. 1 - The most important condition for an LGBTQIAPN+ student to be in a vulnerable situation at school, according to teachers (Data source: Research data).

no espaço escolar, a estrutura familiar. No decorrer das entrevistas os docentes trazem suas histórias e vivências desde a infância e relembram das dificuldades socioeconômicas que imbricavam na dificuldade de acesso ao material escolar, baixo poder aquisitivo para consumo de roupas e sapatos, alguns docentes foram os primeiros a conseguirem o diploma de ensino superior na família, discursaram sobre casos de preconceito religioso nas relações familiares e outros conflitos que implicam problemas na estruturação familiar e financeira que se tornam ferramentas úteis para perceberem algumas dessas dificuldades que já vivenciaram, na realidade de seus discentes.

Ressalta-se que são essas vivências que os auxiliam na atual percepção do espaço escolar e justificam a quantidade de marcação da categoria de análise estruturação familiar como a maior vulnerabilidade que pode ser vista através da coluna da cor roxa no gráfico. Essa categoria está intimamente ligada à percepção da classe social dos discentes, visto que 60% do perfil geral dos docentes indicam que trabalham

em escolas públicas, onde ao longo das entrevistas, expuseram sobre a classe socioeconômica dos discentes, ligada a infraestrutura familiar dos estudantes, à medida que muitos discentes não têm pais empregados, ou se quer são graduados ou tem um curso técnico, além de terem acesso à tecnologia em casa e outras coisas. Essas vulnerabilidades se contrastavam principalmente em decorrência da diferença entre acesso à educação, ao material escolar e a tecnologia, por exemplo, entre discentes de escolas públicas e privadas, durante as falas na entrevista de cada docente.

Essa diferença se torna nítida se pensarmos na infraestrutura dessas escolas. Enquanto a pública oferece café da manhã e tarde, almoço, livro didático, kit material escolar, a escola privada exige que seus discentes comprem ou levem seu próprio lanche, que adquirem as apostilas, exigem pagamento de matrículas e mensalidades, que demonstra que para ter acesso àquele espaço escolar, é necessário ter certa condição socioeconômica. Ou seja, as escolas públicas e privadas se diferem não só pela qualidade de ensino que advém do material escolar, onde na escola privada é utilizado o sistema apostilado enquanto na escola pública temos o livro didático em processo de sucateamento, como alertado por Neto (2021). Outra questão está ligada às diferentes cargas horárias já que o aluno de escola pública muitas vezes precisa estudar e trabalhar enquanto o discente da escola privada tem condições de estudar integralmente, uma vez que, sua estruturação familiar consegue prover todas as necessidades dele a exemplo de pagar pelo material escolar, mensalidade, transporte, lanche escolar, contas fixas da casa como água, luz e internet sem que o discente precise contribuir financeiramente, podendo focar somente em seus estudos.

Sendo assim, os docentes entrevistados de modo geral, percebem essa vulnerabilidade social advinda de ausência da estruturação familiar com maior destaque por três fatores: i) os docentes nas entrevistas relataram sobre as dificuldades financeiras em seu passado familiar o que facilita reconhecer nos docentes as vulnerabilidades que já sentiram; ii) 60% dos docentes trabalham em escolas públicas e lidam constantemente com alunos e alunas que só vão para a escola para merendarem porque passam fome, mediam conflitos religiosos entre discentes e que culminam em pais questionarem a escola e os discentes que falam sobre o tema, lidam também com casos de discentes que engravidam e/ou precisam deixar a escola para trabalhar e outros (exemplos dos relatos dos docentes nas entrevistas); (iii) 13,3% trabalham

em escolas privadas e públicas e relataram sobre as diferentes vulnerabilidades que percebem nas instituições, a exemplo de discentes grávidas na escola particular que tem estrutura familiar para voltar aos estudos e em contrapartida os que estão matriculados nas escolas públicas não tendem a voltar. Deste modo, os relatos a seguir refletem os dados expostos acima:

“Na verdade, a maior parte é católica, mas por exemplo a gente tem muitos umbandistas e isso é um grande problema: de Ah se é macumbeiro não chega perto de mim. Vou chamar um padre para te exorcizar. Então isso é muito comum, a religião é muito pior do que qualquer outra coisa e eu brigo muito, aí eu vou mostrando que a gente tem que conhecer as religiões antes de discutir... já até conversei com a professora de ensino religioso sobre isso para ela trabalhar mais assim, né? Não colocando o trabalho dela que estivesse ruim, mas para mostrar mais para os meninos essa questão quer dizer, eles só mostram, mas ainda com catolicismo como maior” (Entrevista realizada com o docente 6, no dia 23 de fevereiro de 2024, no consultório psicológico da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

“Inclusive até tem um fato de um aluno que assim que ele nunca faltava, ele vinha praticamente todo sábado de reposição, sábado letivo. Tinha dia que ele tava aqui sozinho, não veio mais ninguém, a galera combinava da sala de fazer parede ele vinha aqui e eu falei: pô, fulano não falta, aí uma professora que já foi vice diretora comentou comigo assim: eu acho que ele vem por conta da merenda, por conta da comida. Aí eu passei a ter esse olhar também falei: pô, eu não imaginava que aqui era assim, mas na realidade enquanto escola pública não é uma ilha também, né? Então tem sim esses casos sabe, de aluno que chegam e que antes de ir para sala, a direção e a vice direção tem que chamar para poder tomar um café: vamos fazer um lanche antes de ir para sala de aula. Porque às vezes o aluno se sente

mal, aí tira da sala e vai perguntar: Fulano você se alimentou hoje? Não se alimentou, e aí isso é recorrente. E não é que não se alimentou porque naquele dia porque não tava bem, que tava passando mal. É porque não tinha, aí eles já têm esse cuidado, chama, dá um café, dá um biscoito, alguma coisa assim, entendeu?” (Entrevista realizada com o docente 11, no dia 29 de fevereiro de 2024, na escola do entrevistado, em Barbacena, Minas Gerais).

“Teve na escola no ano passado uma adolescente grávida. Então eu acredito também que é o que eu falei das informações, quanto menos acesso a informação você fica mais vulnerável a engravidar de forma precoce, a sair da escola. [Essa aluna deve ter virado um caso grande assim, mas você lembra se no caso do namorado era um maior de idade e ela era menor? como é que foi essa situação?] Olha, até onde eu sei da história ela vivia com os avós. A mãe dela era presidiária. Não sei falar se o namorado era de maior, mas eu sei que ela tinha um namorado e que os avós disseram para ela que não ia ficar com ela em casa, quando a criança nascesse e eles estavam organizando dela ir morar com.... eu não sei se com o namorado ou com a família do namorado, e ela parou de estudar, na verdade, ela tá de licença maternidade. Ela está matriculada e eu não sei agora se ela vai retornar, a licença maternidade termina, inclusive esse mês de fevereiro, ela era uma aluna do 1º ano que entraria agora num segundo ano e assim... até quando você olhava para ela, não dava entender que era uma menina mal instruída. Apesar que essas coisas não tem cara, né? Mas aconteceu, ela ficou muito envergonhada no início, muito envergonhada, o pai não era aluno da escola aí ela demorou para contar, para se soltar e quando a barriga foi aparecendo ela foi ficando envergonhada. Aí na escola as pessoas foram conversando com ela... não é só ela que passa por essa situação, enfim, ela foi ficando mais tranquila, mas não deixou de frequentar a escola por conta da gravidez precoce não ela seguiu. [E a escola fez

alguma atividade, alguma conversa com os alunos a respeito disso?] Sim, houve; eu mesma me prontifiquei a falar... não necessariamente pela condição dela, mas dentro do conteúdo que eu trabalhava na geografia e até na no hcs, a humanidade e ciências Sociais dentro desse currículo do novo ensino médio eu fui linkando com a história dela, mas assim eu tinha que ter muito cuidado para falar na sala dela, porque algumas coisas que eu falava ela ainda estava presente outras coisas, ela não estava então assim, eu não queria focar nela de exemplo negativo, então eu falava mas eu tinha bastante cuidado, eu falava para eles muito a importância da educação, da educação sexual que muitas pessoas são contra educação sexual na escola, mas que educação sexual não é falar ne necessariamente de sexo é falar de corpo, é falar de precaução, é falar de vulnerabilidade, de falar de acesso, falar de métodos contraceptivos. Então eu consegui conversar com ele sobre isso” (Entrevista realizada com o docente 12, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

Ainda analisando as categorias de raça/cor, orientação sexual e classe, visto que depois da estruturação familiar, ambas destacam-se como a maior vulnerabilidade percebida pelos docentes entrevistados e de acordo com o gráfico, as colunas das respectivas categorias de análises estão no mesmo nível de marcação. Portanto, compreende-se que esses elementos foram importantes para alguns docentes.

Ao compararmos com o perfil dos docentes sobre a raça/cor, a classe social e a orientação sexual dos entrevistados, percebe-se que, 4 (40%) se identificam como pardos, nenhum se identifica como preto/negro, apenas um docente se identifica como gay e os demais entrevistados se identificam como heterossexuais. Baseando no perfil dos docentes, pode-se concluir que, apesar de 60% dos entrevistados se identificaram como brancos, há conhecimento e percepção acerca de preconceitos intimamente ligados à raça e ao racismo estrutural, principalmente advindos da estruturação familiar visto que há um olhar para as questões de raça e cor pelos docentes.

Essa ideia se comprova ainda mais ao analisarmos as marcações de grau 4 que se refere à vulnerabilidade moderada. Nestes gráficos, indicados pela cor verde, é exposto que há 5 marcações nesta categoria como vulnerabilidade social no espaço escolar (fig. 1).

No que tange a categoria de análise classe que está na mesma marcação que raça/cor e orientação sexual nas colunas de cor roxas, que indicam o grau 5 (muita vulnerabilidade), reflete que, apesar do perfil dos docentes serem composto por uma renda onde a maioria recebe entre R\$ 2.000,00 e R\$4.000,00 (46,6%) e não discursaram sobre atualmente passarem por dificuldades financeiras visto que, exceto por um docente que está iniciando a carreira, todos eles ganham acima de dois salários mínimos. Contudo, na infância desses docentes alguns tiveram mais acesso do que os outros, tiveram vontades e desejos ao qual não havia condições financeiras para realizarem e tiveram que optar pelo ensino público para se formarem e graduarem e, portanto, percebem no espaço escolar as vulnerabilidades em torno da classe principalmente aquelas já vivenciaram enquanto discentes e hoje, através da educação, conseguiram melhorar a qualidade de vida e a realidade financeira.

Essa justificativa para a percepção da classe como uma das maiores vulnerabilidades presente no espaço escolar pelos discentes, reforçada durante as falas das entrevistas dos docentes, trata-se “[...] *de uma oposição metafísica entre sujeito e objeto, corpo e alma, homem e cultura, mas numa conversão rigorosa que desvela, em si mesma, o verdadeiro estado do ser humano condicionado à uma humanidade*” (Mota, 2021, p. 214), que é pertinente as análises dentro do campo da fenomenologia. Já a categoria de análise intitulada como orientação sexual, que foi marcada na mesma quantidade de vezes pelos docentes, que equipara a vulnerabilidade de classe e raça/cor no ambiente escolar, chama atenção visto que somente um docente entrevistado se identifica como gay, sendo os demais 14 (%) docentes heterossexuais. Ou seja, a maior parte dos docentes não vivenciaram em seus corpos agressões físicas, morais ou psicológicas em detrimento da sua sexualidade e ainda assim conseguem perceber o quanto seus discentes LGBTQIAPN+ estão em vulnerabilidade social em decorrência de sua orientação sexual.

Algumas justificativas para essa percepção surgiram nas falas dos docentes que advém do círculo familiar, profissional ou de amigos serem compostos por pessoas

LGBTQIAPN+ onde eles aprendem sobre as dificuldades e exclusão que vivem atrelados à sexualidade.

Há atualmente políticos que ganharam espaços nas esferas públicas e midiáticas, e que ao exporem suas identidades dissidentes, consequentemente se tornam manchetes de notícias desencadeando a conscientização acerca das diferenças e respeito, à medida de que em outros momentos, há o bombardeamento de falas preconceituosas. A exemplo da deputada Erika Hilton que é uma política, ativista e modelo brasileira que se identifica como travesti, que ganhou destaque nas redes sociais devido seu posicionamento político e por discutir abertamente questões feministas, subversivas e de esquerda. Além disso, a deputada é exemplo das dificuldades que as travestis e mulheres transexuais negras sofrem no Brasil, e ao sofrer a vulnerabilidade de gênero e racial, sendo uma pessoa pública e ligada a política brasileira, sua imagem de destaque se tornou símbolo nas motivações para a percepção da vulnerabilidade de gênero e sexualidade que aparece no discurso de um dos docentes entrevistados, principalmente por ela ser uma mulher trans e negra na política que discute sobre os direitos da comunidade LGBTQIAPN+.

Sobre a categoria de orientação sexual, chama a atenção ainda que a coluna de cor verde, que se refere à vulnerabilidade moderada, é a que mais se destaca diante as demais categorias, com o maior número de marcação, colocando a orientação sexual como a vulnerabilidade moderada em evidência. Apesar das características atuais dos docentes consistir, em sua maior parte, cisheteronormativa e socioeconomicamente estável com uma renda acima de dois salários mínimos, reitera-se que a identidade dos docentes não são fixas e imutáveis (Hall, 1997) e, portanto, os mesmos têm vivências que auxiliam na percepção da vulnerabilidade social no âmbito escolar de seus discentes. Tais vivências pessoais se sobressaíram principalmente sobre as questões de classe e estruturação familiar, já que é onde os docentes têm experiências e relatam sobre como foi a sua infância antes de ascenderem economicamente.

Conclusão

Este capítulo buscou investigar como os docentes de Geografia percebem o risco social vivenciado por estudantes LGBTQIAPN+ no espaço escolar. Os resultados evidenciam que a vulnerabilidade social de discentes LGBTQIAPN+ é percebida pelos docentes de Geografia de forma atravessada por suas próprias experiências identitárias, familiares e profissionais. A estruturação familiar, associada à classe social, raça/cor e orientação sexual, emerge como o principal eixo de risco, revelando que o espaço escolar ainda reproduz desigualdades históricas, mesmo quando se apresenta como inclusivo. Esse cenário impõe à educação o desafio de ir além do currículo prescrito, promovendo debates críticos sobre sexualidade, gênero, raça, classe e demais categorias sociais para desestabilizar a lógica cisheteronormativa que sustenta a exclusão de corpos dissidentes.

Mais do que identificar vulnerabilidades, é preciso transformar o espaço escolar em território de resistência e acolhimento, onde identidades plurais sejam reconhecidas e valorizadas. A formação continuada de docentes torna-se essencial para problematizar normas cisheteronormativas e raciais, possibilitando uma prática pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a construção de uma educação democrática.

Em síntese, ao iluminar a relação entre marcadores sociais e corporais, risco e espaço escolar, este estudo reafirma que a escola é um campo de disputa simbólica: espaço onde se reproduzem desigualdades, mas também subversiva, onde se pode romper estruturas e construir novos horizontes. A transformação do *status quo* é um desafio político e pedagógico urgente, e representa uma oportunidade de tornar o espaço escolar um espaço de pertencimento, justiça e dignidade para todas as existências.

Bibliografia

- Baldin, N. & Munhoz, E. M. B. (2011). Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 27. Acedido a 01 de janeiro de 2026, em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3193>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Crenshaw, K. W. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171–188. Acido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>.
- Hall, S. (1997). Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A.
- Guimarães, N. A. (2021). Entrevista com Patricia Hill Collins. *Tempo Social*, 33, 287–322. Acido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.scielo.br/j/ts/a/dT97sQMW5MCHWL9y3n3wNgc/?format=html&lang=pt>.
- Lourenço, L. (2006). Riscos naturais, antrópicos e mistos. *Territorium*, 14, 109–113. Acido a 01 de outubro de 2025, em https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/download/1647-7723_14_11/2513/12181.
- Lourenço, L. & Amaro, A. (2018). *Riscos e crises: da teoria à plena manifestação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acido a 01 de outubro de 2025, em <https://www.riscos.pt/publicacoes/src/volume-vi-riscos-e-criises/>.
- Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes. Acido a 01 de janeiro de 2026, em <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Motta, L. J. (2021). A fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty. *Primeiros Escritos*, 11(1), 212–231. Acido a 01 de janeiro de 2026, em https://www.researchgate.net/publication/359836638_A_Fenomenologia_da_percepcao_de_Maurice_Merleau-Ponty.
- Neto, D. R. S. L. (2021). Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC? *Terra Livre*, 1(56), 370–397. Acido a 01 de janeiro de 2026, em <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>.
- Pereira, A. O. M. (2024). *Corpos femininos como fator de risco social: educação geográfica para a análise espacial da vulnerabilidade de gênero entre jovens alunas*. Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.
- Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 263–274. Acido a 01 de janeiro de 2026, em <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>.
- Santos, A. E. C. & Ornat, M. J. (2017). *Pelo espelho de Alice: homofobia, espaço escolar e prática discursiva docente*. Curitiba: Appris.
- Silva, J. M., Ornat, M. J. & Chimin Jr., A. B. (2013). *Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços*. Ponta Grossa: Toda Palavra.
- Silva, M. L. R. & Santos, A. E. C. (2023). Análise de risco social na produção científica geográfica brasileira sobre sexualidades. *Revista Territorium Terram*, 6(10), 464–480. Acido a 01 de outubro de 2025, em http://www.seer.ufsj.edu.br/territorium_terr/am/article/view/5286.
- Teixeira, A. B., Silva, A. M. & Figueiredo, Â. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3(4), 106–120. Acido a 23 de outubro de 2025, em <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/24674>.
- Veyret, Y. (2007). *Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente*. São Paulo: Contexto.

CONCLUSÃO

Alicia de Oliveira Moreira Pereira

Universidade Federal de Goiás, GEPEGER (Brasil)

Instituto de Estudos Socioambientais - IESA

ORCID: 0000-0002-7485-9542 aliciaoliveirapereira@gmail.com

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei, GEPEGER (Brasil)

Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia

ORCID: 0000-0002-1426-4790 carlaju@ufsj.edu.br

Ao término deste livro, considerando a riqueza das discussões presentes em cada capítulo, é importante retomar alguns elementos que marcam essa obra e possibilita novas reflexões. No que se refere à primeira parte, os capítulos evidenciam contribuições significativas para o campo do Ensino de Geografia, especialmente no âmbito da Geografia Escolar, ao trazerem discussões teórico-conceituais que fortalecem o diálogo entre a abordagem dos riscos, a ciência geográfica e o ensino. Os capítulos que compõem essa seção apresentam elevada densidade teórica, explorando conceitos estruturantes da teoria dos riscos, tais como risco, perigo, vulnerabilidade e crise, articulados aos conceitos, categorias e princípios que integram o estatuto epistemológico da Geografia. Destacam-se, nesse contexto, os conceitos de paisagem, lugar, território e escala geográfica, considerando, inclusive, a dimensão do corpo, o que possibilita a construção de diferentes bases epistemológicas para a compreensão das espacialidades dos riscos. Ademais, essa seção revela a amplitude de perspectivas possíveis para a abordagem dos riscos no Ensino de Geografia, contemplando enfoques socioambientais, sistêmicos, do risco social e dos discursos midiáticos que incidem sobre o contexto escolar.

A dimensão da Educação Geográfica e dos riscos socioambientais, discutida na segunda parte do livro, é desenvolvida com ênfase nos resultados de produções acadêmicas e em abordagens e práticas didático-pedagógicas desenvolvidas

no contexto do ensino, considerando as experiências de diferentes lugares-territórios do Brasil. O elemento central desses trabalhos é a discussão de práticas pedagógicas de caráter crítico e social, práticas que valorizam conceitos, procedimentos e atitudes mobilizadas em situações de ensino que tomam os riscos como tema estruturante. Essas práticas visam à formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em suas realidades, em diferentes escalas geográficas. Destaca-se, ainda, a diversidade de contextos geográficos analisados, como cidades do Rio Grande do Sul, Goiânia, regiões da Amazônia e dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, evidenciando situações de risco e possibilidades de abordagem da temática no contexto geográfico e escolar de um Brasil diverso, cujas regiões (com condições socioeconômicas, culturais, políticas, naturais e históricas específicas) apresentam questões de riscos comuns com desastres particulares a suas realidades.

Da relevância das contribuições apresentadas é possível e fundamental sintetizar os principais aportes teórico-metodológicos do livro, identificados e concebidos pelas organizadoras em três eixos centrais, a saber:

- (I) Contribuições teórico-conceituais para a compreensão das espacialidades dos riscos;
- (II) Contribuições da abordagem dos riscos no Ensino de Geografia; e
- (III) A defesa de uma Educação Geográfica voltada à redução de riscos e desastres (EGRRD).

No que diz respeito às contribuições teórico-conceituais, destaca-se a importância da construção de um olhar geográfico sobre os fenômenos associados às situações de risco, fundamentado nas categorias analíticas e metodológicas da ciência geográfica e articulado aos conceitos estruturantes da teoria dos riscos. Pensar a espacialidade dos riscos implica, portanto, ancorar essa abordagem nos conceitos de paisagem, lugar, território e escala geográfica, os quais subsidiam análises e interpretações capazes de apreender a complexidade das dinâmicas socioespaciais que produzem e intensificam situações de riscos e vulnerabilidades.

Nessa perspectiva e discussão, ao articular as espacialidades dos riscos com as finalidades, objetivos e conteúdos do Ensino de Geografia, cabe refletir o quanto essa abordagem se configura como um tema potente para compreender

fatos e fenômenos geográficos a partir da integração entre as dimensões natural e social. Tendo em vista essa potencialidade, pode-se explicitar, sob uma perspectiva geográfica, as contradições, desigualdades e relações socioespaciais que conformam o espaço geográfico, abrindo caminho para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares das realidades vividas pelos estudantes.

Nesse sentido, a abordagem dos riscos contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, entendido como a capacidade de analisar a realidade sob uma perspectiva geográfica crítica, conforme defendido pela Didática Crítica da Geografia, cuja referência central é a professora Lana de Souza Cavalcanti.

Por fim, considerando a trajetória de estudos, pesquisas e práticas educativas desenvolvidas ao longo dessa década no âmbito do GEPEGER, bem como as intensas discussões teórico-metodológicas que articulam riscos, Geografia e Ensino de Geografia, reafirma-se a defesa de uma Educação Geográfica voltada à redução dos riscos e desastres. Essa Educação Geográfica é compreendida tanto como finalidade quanto como processo, integrando elementos teóricos, metodológicos, práticos e de conteúdos geográficos que sustentam uma práxis comprometida com a leitura crítica do espaço e com a ação socialmente referenciada. Ao considerar a dimensão dos riscos, a Educação Geográfica contribui para o desenvolvimento de práticas individuais e coletivas de caráter crítico e social, voltadas à problematização das desigualdades socioespaciais que produzem situações de risco, bem como à construção de ações de resistência e enfrentamento dessas realidades.

Portanto, este livro reafirma a relevância social do Ensino de Geografia que, ao integrar a perspectiva dos riscos, potencializa uma leitura mais complexa, crítica e integrada da realidade. Ao defender práticas pedagógicas que reconheçam os processos sociais e espaciais envolvidos na produção dos riscos, a obra contribui para a discussão teórico-metodológica de uma Educação Geográfica comprometida com a justiça social e espacial, ampliando o papel da Geografia Escolar como campo de conhecimento capaz de dialogar com as demandas contemporâneas e de contribuir para a formação de sujeitos críticos, ativos e socialmente referenciados.

SÉRIE ESTUDOS CINDÍNICOS

Títulos Publicados:

- 1 *Incêndios em Estruturas. Aprender com o Passado;*
- 2 *Educação para a Redução dos Riscos;*
- 3 *Metodologia de Análise de Riscos através de Estudos de Casos;*
- 4 *Riscos Hidrometeorológicos;*
- 5 *Pluralidade na Diversidade de Riscos;*
- 6 *Risco Sísmico - Aprender com o Passado;*
- 7 *Territórios em Risco;*
- 8 *Resiliência ao Risco;*
- 9 *Madeira Região Resiliente. Aprender com o Passado;*
- 10 *Risco de Cheias e Risco de Inundações Fluviais. Aprender com o Passado;*
- 11 *Análise e Modelação de Risco no Ordenamento do Território;*
- 12 *Perceção e Planeamento na Redução e Gestão do Risco de Catástrofes;*
- 13 *As Paisagens dos Riscos Sociais. Educar para diminuir a Vulnerabilidade;*
- 14 *Educação para o Risco: Práticas e Projetos;*
- 15 *Riscos, Proteção Civil e Cultura de Segurança: Discursos e Práticas no Portugal Democrático;*
- 16 *Risco de Movimentos em Vertentes. Aprender com o Passado,*
- 17 *Riscos e Saúde: Perspectivas Globais e Respostas Locais;*
- 18 *Riscos, Ambiente e Proteção Civil: uma Perspetiva Tecnológica;*
- 19 *Riscos, Água e Sociedade. Dinâmicas Socioambientais em Contextos de Incerteza;*
- 20 *Geografia Escolar e Educação Geográfica sobre Riscos e Desastres. Contribuições Teórico-Metodológicas, Práticas no Ensino de Geografia e na Formação Docente*

Tomos em preparação:

- 21 *Geografia dos Incêndios Florestais. 50 anos de Incêndios a queimar Portugal;*
- 22 *Efeitos dos Incêndios Florestais nos Solos de Portugal;*
- 23 *Floresta, Incêndios e Educação;*
- 24 *Redução do Risco e Educação.*



Alícia de Oliveira Moreira Pereira é Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atualmente, cursa o Doutorado em Geografia, na linha de pesquisa “Ensino-Aprendizagem em Geografia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG).

É integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG/UFG). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER - UFSJ). Participa do grupo de estudos Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), da Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (RECCI) e coordena o Grupo de Estudos em Juventudes e Ensino de Geografia (JUVEGEO). Membro associada do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, no qual coordena o GT3 - Temas e conteúdos no Ensino de Geografia.

Realiza reflexões e pesquisas na área do Ensino de Geografia e da Didática da Geografia, com ênfase nos seguintes temas: (I) Juventudes e jovens escolares no contexto do ensino de Geografia; (II) Vivências, afetos e emoções na Teoria Histórico-Cultural; (III) Educação Geográfica e riscos sociais; e (IV) Ensino de Geografia, marcadores da diferença e perspectivas interseccionais.



Carla Juscélia de Oliveira Souza é Doutora (2009), Mestre (1995) e Graduada (1988) em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutoranda em Ensino de Geografia e Riscos pela Universidade de Coimbra (2025-2026). Professora Associada do Departamento de Geociências e dos Programas de Pós-Graduação em

Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER). Membro da Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança (RISCOS), integrante do Grupo de Investigação em Educação para os Riscos (GIER), pesquisadora vinculada ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG), ao Grupo de Estudos de Cartografia para Escolas (GECE) e à Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar.

Coordena projetos de pesquisa e extensão nas áreas: Ensino de Geografia, Cartografia Escolar, Geografia Física, Riscos socioambientais. Investiga temas relacionados à Educação geográfica e riscos; à Geoecologia da paisagem escolar e ao Ensino de Geografia e componentes físico-naturais. É coordenadora do Projeto de Pesquisa Educação para o risco: conhecimento e contribuição de professores de geografia para o tema riscos em escolas públicas de Minas Gerais.

Trabalhou como professora de Geografia do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, foi consultora na Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais e consultora na área ambiental, elaborando Estudos e Relatórios de Impactos Ambientais



RISCOS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE RISCOS, PREVENÇÃO
E SEGURANÇA



estudos
CINDÍNICOS