

# A CIDADE EDUCADORA E AS DIFERENÇAS DE SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO

## THE EDUCATOR CITY AND THE DIFFERENCES OF SEX, SEXUALITY AND GENDER

Rodrigo da Silva Vital<sup>1</sup> e Letícia Moreira Rocha<sup>2</sup>

### Resumo

Considerando as ideias de cidade educadora, o presente estudo é um ensaio crítico que problematiza as relações educativas entre as cidades e os sujeitos que habitam, sobretudo no contexto da diversidade e/ou das diferenças de sexo, sexualidade e gênero. Para isso, nós fizemos uma análise argumentativa-interpretativa de uma pesquisa empírica, realizada em 2022 e que produziu conhecimentos sobre a relação das e dos estudantes LGBTI+ com/nas cidades, considerando a produção teórica de Michel de Certeau — os usos que os sujeitos fazem da/na cidade no cotidiano. Compreendendo que as relações com/no lugar ou cidade incide nas experiências de si das/dos estudantes LGBTI+, surge a hipótese de que toda cidade educa - uma educação que pode reforçar ou transformar a relação cidade-cisheteronormatividade sobre a inclusão-exclusão na urbanidade das pessoas LGBTI+.

Palavras-chave: cidade educadora, educação, LGBTI+, urbanismo, diversidade.

### Abstract

*Considering the ideas of the educator city, this study is a critical essay that problematizes the educational relationships between cities and the subjects that inhabit them, particularly the context of diversity and/or differences in sex, sexuality and gender. To this end, we conducted an argumentative-interpretative analysis of an empirical research carried out in 2022, which produced knowledge about the relationship of LGBTI+ students with/in cities, considering the theoretical production of Michel de Certeau — the uses that subjects make of/in the city in daily life. Understanding that the relationships with/in the place or city affect the self-experiences of LGBTI+ students, the hypothesis arises that every city educates - an education that can reinforce or transform the city-cis heteronormativity relationship regarding the inclusion-exclusion of LGBTI+ people in urban environments.*

*Keywords: educator city, education, LGBTI+, urbanism, diversity.*

### Introdução

A ideia de cidade educadora tem importância, sobretudo na atualidade. Ela se refere aos processos educadores que acontecem e/ou podem acontecer nas e pelas relações com/nas cidades. Nesse contexto, a educação é restrita às famílias ou instituições de ensino — escolas e universidades. Ou seja, embora o ocidente legitima as categorias *família* e *instituição de ensino* como os lugares *oficiais* da educação, esses lugares têm relações com/nas cidades que, por isso, podem influenciar a própria concepção de educação, família, escola e universidade.

Assim, entendemos que as cidades educadoras (re)produzem os movimentos que podem formar, deformar e/ou transformar os sujeitos habitantes, bem como a cultura cidadina, considerando as relações das pessoas com/nos lugares da cidade que, portanto, é um lugar-espço que (re)inventa e é (re)inventado com/nas aprendizagens pela vida em comum — a vida cidadina.

A tese da cidade educadora encontra eco, sobretudo, em quem habita sem o acesso à família e/ou às instituições de ensino — é nas *ruas da cidade* que essas pessoas aprendem, constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre as cidades — as funções educativas da vida social. Muitas vezes, as *ruas da cidade* são o único espaço educativo, por exemplo, das pessoas em situação de rua - habitantes em vulnerabilidade social extrema e que vivem, nas cidades, a máxima da exclusão.

Contudo, a noção de cidade educadora não implica num processo educativo único, ideal, padronizado ou utópico, nem traz um modelo ou método efetivo a ser seguido. A própria complexidade de viver com/nas cidades revela que as relações educativas com/nas cidades são diversas e não necessariamente efetivas ou inclusivas. Falar das cidades educadoras, então, é falar dos diferentes processos educativos que acontecem ou podem acontecer numa única cidade, considerando as diferenças sociais de quem habita.

Nesse sentido, nós entendemos que as pessoas são produtoras das cidades — os seus corpos dão formas à cidade. Por isso, pensar na cidade diversa também é pensar nos diversos corpos que habitam, já que:

A cidade é mesmo uma questão de corpo, desse corpo individual que sai de si próprio para se aventurar dentro de um corpo coletivo e mental onde se expõe a outros. (...) a cidade é um espaço que torna possível as experiências urbanas que nunca são consumadas, acabadas ou totalizáveis (Mongin, 2009, p.38).

Continuando, os processos educativos com/nas cidades têm duas dimensões: a dimensão hegemônica, as formas *oficiais* de entender, interpretar e aprender com/nas cidades; e a dimensão ordinária que, apesar de ser interpelada por hegemônias que ordenam a cidade, funciona para além desta — são os entendimentos/usos das/nas cidades que não atendem às formas *oficiais*.

Nesse sentido, a hegemonia tem a ver com os valores normativos ou convenções sociais dominantes que regulam a própria noção de cidade, e os modos de habitá-la, praticá-la. Uma hegemonia que, assim, influencia a percepção sobre os modos de vida cidadina, quais são legítimos e quais não são, com a dimensão ordinária surgindo da diversidade e/ou diferenças que constituem a urbanidade.

Ou seja, o jogo entre as formas *oficiais* e *não oficiais* de viver, interpretar, entender e praticar com/nas cidades se dá com as diferenças entre quem habita; diferenças

<sup>1</sup> Professor adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl/2024). Doutor em Educação em Ciências (FURG/2022). Mestre em Educação e Tecnologia (IFSul/2018) e Terapeuta Ocupacional pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UFMG/2011).

<sup>2</sup> Diretora de Planejamento e Acompanhamento da Urbanização Plena na Subsecretaria de Habitação da Prefeitura Municipal de Contagem e Arquiteta e Urbanista pela Escola de Arquitetura (UFMG/2022).

que influenciam o tipo de (não) acesso com/nas cidades, tal como os recursos de educação. Por isso, nós precisamos compreender as ideias de cidade educadora, também, na lógica das diferenças na habitação, no (não) acesso, já que os diferentes sujeitos podem ter diferentes (não) acessos nos processos educativos numa mesma cidade.

Nessa hipótese, não existe uma cidade educadora absoluta, mas diferentes *cidades educadoras* para as diferentes pessoas que (con)vivem no mesmo território. A exemplo das pessoas negras e brancas, ricas e pobres, mulheres e homens, hetero e homossexuais que, sob essas diferenças, têm diferentes (não) acessos aos processos educativos com/nas cidades, considerando os impactos sociourbanos do racismo, da classe social, do machismo e da homofobia.

Baseada nos Direitos Humanos, a Carta das Cidades Educadoras — documento oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras, a AICE, reitera que as cidades são agentes educativos permanentes e plurais, capazes de potencializar a transformação social (AICE, 2020). Assim, a perspectiva idealizada da cidade educadora transcende as paredes da escola, já que a educação está presente em toda a cidade que, logo, pode ser transformada em um espaço de respeito à vida, à diversidade (AICE, 2020).

Contudo, quando nós analisamos a materialidade da vida com/nas cidades ocidentais atuais, nós percebemos que são as hegemonias e normatividades que ordenam/regulam a vida urbana<sup>3</sup>, podendo hierarquizar as diferenças na diversidade com/nas cidades. Como exemplo, vemos a discriminação/exclusão dos sujeitos cuja historicidade étnica, identidade e/ou modo de vida são percebidos, na vida urbana, como não legítimos. Ou seja, os sujeitos cuja diferença desencontra as hegemonias/normatividades sociais não encontram a mesma cidade educadora dos sujeitos que atendem tais hegemonias e normatividades.

Esse funcionamento pode ser oculto, interdito nos planos diretores que orientam as regras e estratégias de desenvolvimento do território urbano (Decarli; Filho, 2008). Ou seja, a lógica social que subordina as diferenças de quem habita a cidade, de alguma forma, interpela os planos diretores, impedindo que esses planos acolham e atendam a diversidade que habita a cidade — o que vemos, muitas vezes, são ações paliativas, assistencialistas e/ou desconexas da realidade de diferentes habitantes.

Dessa forma, a idealização da cidade educadora concorre com a materialidade da vida com/nas cidades, sobretudo quando nós analisamos a relação das diferenças sociais e as hegemonias/normatividades que ordenam e regulam a vida com/nas cidades. Assim, as pessoas que precisam habitar uma cidade sem o reconhecimento *oficial* e prático das suas diferenças, geralmente, são marginalizadas — são as pessoas relegadas à margem do urbano nos processos de marginalização da vida com/nas cidades.

Mas não se trata de uma marginalidade geográfica, somente: os processos de marginalização também são simbólicos e acometem os sujeitos pelos significados sociais das suas diferenças. Como exemplo, podemos pensar nas pessoas que, tendo um capital financeiro, vivem e/ou (re)produzem as diferenças que significam a ausência de capital social, político e/ou status - essas pessoas podem residir e acessar lugares hipervalorizados na cidade, mas acabam sendo marginalizadas no âmbito simbólico,

<sup>3</sup> No presente estudo, o urbano se refere à ideia de urbanizar, de observar a realidade e a ideiação das cidades que estão em constante transformação. Assim, nós consideramos o urbano como os processos de conformação de uma cidade, nas formas de habitá-la e de como ela nos habita, as formas de como nos relacionamos com os outros e com o mundo, além de como nós partilhamos e (re)produzimos as nossas práticas com/nas cidades (Alves; Guimarães, 2024).

considerando o simbolismo do racismo, da homofobia, transfobia, do capacitismo, do machismo, etc.

São muitos os *eu's*<sup>4</sup> que são marginalizados na vida com/nas cidades, considerando, por exemplo, os valores hegemônicos da arquitetura e do urbanismo com relação às pessoas com deficiência: quando as cidades (re)produzem o capacitismo, a urbanidade dessas pessoas pode ser limitada. Nós podemos pensar, também, na produção simbólica sobre a vida das pessoas LGBTI+<sup>5</sup>, em como esse simbólico, sendo cisheteronormativo, limita a sua experiência de si, a exemplo de travestis e transexuais que, ainda hoje, precisam reivindicar o direito de usar o banheiro público sendo quem são.

Destarte, é disso que o presente estudo trata: de como as relações educativas com/nas cidades podem interpelar a vida dos sujeitos que, habitando, aprendem sobre si e sobre os outros, considerando a diversidade e/ou diferenças, sobretudo as de sexo, sexualidade e gênero. Para isso, nós propomos a discussão das relações das pessoas LGBTI+ com/nas cidades, considerando como essas cidades formam, deformam e/ou transformam no contexto da educação<sup>6</sup>.

## Metodologia

O presente ensaio faz uma reflexão crítica sobre a relação da diversidade e/ou diferenças com/nas cidades, sobretudo as diferenças de sexo, sexualidade e gênero, considerando as ideias de cidade educadora — processos educativos que emergem da relação com/nas cidades, uma relação cidade-aprendizagem que, ora acolhe e inclui diferentes habitantes, ora reforça e/ou promove os padrões normativos que servem à marginalização segundo as diferenças.

O ensaio acadêmico se aproxima dos estudos do gênero literário, mas ele conserva determinados padrões (Paviani, 2009) acadêmicos e/ou científicos, considerando o compromisso ético na produção de conhecimento sobre o tema explorado. Já do ponto de vista filosófico, o ensaio expõe quem escreve a riscos, pois explicita o seu ponto de vista, apesar de que a sua produção se dá com outras vozes e/ou perspectivas (Fischer, 2009).

Nesse sentido, o presente ensaio utilizou as vozes e/ou perspectivas de uma pesquisa empírica, realizada em 2022, e que produziu conhecimento sobre a relação das pessoas LGBTI+ com/nas cidades — a pesquisa explorou as práticas sociopessoais de estudantes gays de uma universidade pública, do interior do Rio Grande do Sul, evidenciando a relação dessas práticas com os lugares/cidades com as suas diferenças de sexo, sexualidade e gênero (Vital, 2022).

O presente ensaio considerou as informações do estado de conhecimento feito sobre o tema, elaborado pela pesquisa, a partir do seu subcapítulo intitulado “A dimensão

<sup>4</sup> Aqui, nos referimos à perspectiva sociológica do eu, na qual o eu é visto como uma produção reflexiva de si, como algo que surge com o conjunto das narrativas (GIDDENS, 2002) que nós produzimos e que os outros produzem sobre a gente (Vital, 2022).

<sup>5</sup> A sigla LGBTI+ se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e demais formas de expressar e/ou de existir que se diferem dos modos normativos de sexo, sexualidade e gênero, como é o caso da cisgeneridade e da heterossexualidade.

<sup>6</sup> Nós partimos do conceito de educação como sendo os processos de ensino e de aprendizagem das técnicas culturais (as formas de usar, de produzir e de se comportar) com as quais um grupo pode satisfazer as suas necessidades, se proteger da hostilidade do ambiente físico e biológico e/ou trabalhar em conjunto (Abbagnano, 2007).

territorial nas práticas de estudantes LGBTI+” (Vital, 2022) e que discutiu, também, a relação de estudantes LGBTI+ com as cidades.

A partir disso, construímos uma análise interpretativa, triangulando as informações da pesquisa com as ideias de cidade educadora e a produção teórica de Michel de Certeau, considerando o sujeito ordinário e os usos que estes fazem com/das cidades, segundo o livro “*A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*” (Certeau, 2013).

Assim, o presente ensaio pode ser entendido como um estudo teórico, mas que se apoiou numa pesquisa empírica, considerando a revisão de outros trabalhos relacionados — o estado de conhecimento sobre o tema<sup>7</sup>. Dessa forma, a discussão que nós propomos, aqui, não é generalizável a todas e quaisquer pessoas LGBTI+, assim como não é a todas e quaisquer cidades, se limitando à visibilidade de temas e problemas que são pouco explorados, sobretudo nas pesquisas acadêmicas nas áreas de arquitetura, urbanismo e educação.

### Teorização

A cidade é um lugar-espço. É lugar porque é organizada com regras e convenções. É espaço porque sedia diversas práticas sociopessoais que, não necessariamente, atendem essas regras e convenções — elas podem atender as necessidades de quem habita que, por algum motivo, descontra as formas *oficiais* de ser e estar na cidade.

A reoriginalização do mundo colonizado produz as novas categorias com as quais observamos, classificamos e narramos o presente com relação ao passado (Segato, 2019). É a partir do entendimento histórico que podemos compreender a organização social com que vivemos a relação do normal com os outros:

Na transição para a colonial-modernidade, a dualidade se transforma em binarismo (...) o sujeito universal, ícone do “normal” e (...) suas anomalias. A mulher passa a ser o outro do homem, da mesma forma que o negro e o índio serão vistos como o outro do branco, as sexualidades LGBTTTIQ+ como o outro da sexualidade heteronormativa – e toda diferença será vista em relação ao “normal”, porque estamos no mundo do um e suas anomalias (Segato, 2019, p.5).

Assim, lugar e espaço também são fenômenos humanos, com o lugar se referindo à organização moral, das leis, convenções e tradições - ele se organiza com um sistema de regras e valores que estruturam e conduzem a vida social no território, tendendo a manter, repetir e valorizar a cultura dominante (Certeau, 2013). Por isso, a cidade — enquanto lugar — mantém e reitera as hegemonias e normatividades que fundam as concepções dominantes na vida com/nas cidades. Trata-se de uma cidade-lugar que, sendo normativa, desvaloriza, vulnerabiliza e marginaliza as formas não normativas de ser, estar e habitar.

<sup>7</sup> Os estudos do tipo estado de conhecimento são aqueles que fazem o levantamento de informações sobre um determinado assunto a partir de uma única fonte (Ramanowsk; Ens, 2006). No caso da pesquisa utilizada, esse levantamento aconteceu no repositório de teses e dissertações da CAPES, sendo realizado no ano de 2021 e utilizando o termo ‘gay’ como único descritor de busca, resultando em 1.361 publicações que, após seleção criteriosa, levou às sete publicações utilizadas na análise - cinco teses e duas dissertações (Vital, 2022).

Mas como o lugar sedia todas as práticas sociais — o lugar-espço — as hegemonias e normatividades fomentam a precarização e/ou exclusão de diferentes habitantes, mas isso não impede a coexistência das formas não hegemônicas e, portanto, diferentes; nós falamos das práticas com/nas cidades que se afastam dos valores normativos, genéricos, se aproximando das necessidades e/ou valores específicos ou singulares.

Atualmente, nós percebemos que as cidades ainda são pensadas, majoritariamente, com os padrões de quem habita com privilégios e que, assim, atuam na manutenção dos seus privilégios que de outra forma seriam ameaçados. Isso se expressa, por exemplo, quando a cidade é pensada sem discutir os privilégios da branquitude e/ou de qualquer categoria privilegiada (Bento, 2002) - se (re)produz um silêncio que serve à proteção de interesses ou privilégios (Bento, 2002).

Nessa lógica, as noções dominantes de cidade — a cidade-lugar — trazem a moral e as ideologias político-partidárias que delimitam, fomentam e controlam os planos de desenvolvimento, assim como a regulação da vida com/nas cidades, (re)produzindo os movimentos que legitimam e normatizam os modos de habitar dominantes que, assim, são reconhecidos no projeto urbano *oficial*, ao contrário dos sujeitos que vivem e/ou reproduzem as diferenças não normativas e que, assim, não são reconhecidos e/ou são excluídos desse plano.

Estes sujeitos correspondem à diversidade que habita as cidades, possuindo os marcadores sociais da diferença que significam a ausência de domínio e/ou de privilégios na organização/condução dessas cidades. São as diferenças sociais não normativas que constituem a diversidade étnica, de raça, gênero, orientação sexual, etc.; diferenças que não correspondem às hegemonias e normatividades e, por isso, são subestimadas ou apagadas no projeto urbanístico fundado no eurocentrismo — Norte Global, na branquitude, no androcentrismo e na cisheteronormatividade<sup>8</sup>.

Isso não significa que os sujeitos que habitam com e pela diferença social não normativa estão submetidos a todo o tempo e em todos os lugares da/cidade: sem o poder de intervir no plano urbanístico *oficial*, eles podem inventar as formas de contornar e/ou burlar as regras ou convenções fundadas nas hegemonias e normatividades que regulam as cidades. Eles fazem isso (re)inventando os espaços de prática — a criação da cidade-espço, manipulando a maneira de entender e usar a cidade, de modo que esse entendimento e uso favoreçam as suas necessidades específicas e/ou singulares frente às necessidades *oficiais* com/nas cidades.

A cidade-espço é produzida com/no cotidiano, ficando evidente nas *manobras* de quem habita sem que as suas necessidades sociourbanas, mais imediatas, estejam contempladas no projeto *oficial* da cidade. Desse modo, a cidade-espço tem a ver com tudo aquilo que as pessoas realmente entendem e fazem com/nas cidades, trata-se do espaço que abriga diversas práticas e que, apesar de receber a influência do lugar — suas hegemonias e normatividades — não se limita às determinações e convenções que organizam e regulam a vida com/nas cidades.

Assim, a cidade-espço emerge entre o dizer e o fazer (Certeau, 2013), permitindo *aquilo* que não foi incluído no plano *oficial* das cidades, tal como a vida com as diferenças não normativas que foram excluídas desse plano. É no ato de (re)inventar

<sup>8</sup> A cisheteronormatividade tem a ver com o androcentrismo colonial e sociocultural, utilizando os valores hegemônicos da categoria de homem cisgênero, heterossexual e europeu na produção simbólica e material que estrutura e ordena a vida social com/nas cidades hoje, refutando e excluindo qualquer modo de existir e expressar que não atendem as determinações da cisgeneridade e da heterossexualidade nas relações humanas com o mundo.



o espaço das práticas que os diferentes sujeitos habitam com e pela diversidade e/ou diferenças. Ou seja, a cidade-espaço oportuniza alguma urbanidade a quem não tem poder e/ou acesso no urbanismo, na ordenação urbana “oficial” das cidades - é o caso dos sujeitos que habitam com e pelas diferenças não normativas de sexo, sexualidade e gênero — lésbicas, gays, travestis, transexuais, intersexuais, etc., que habitam uma cidade cisheteronormativa.

A (re)invenção dos espaços de prática com/nas cidades tem a ver com a maneira de usá-la; usos que não se limitam à materialidade, mas que também alcançam o simbólico ou têm a combinação das duas formas — são os usos que alteram a materialidade e o significado *daquilo* que usamos. Como exemplo da (re)invenção de um uso concreto, imaginemos o gramado de uma praça: mesmo com a placa de *não pise na grama*, surge uma trilha de terra, um caminho do desejo, diferente da passagem *oficial* que foi destinada a pedestres.

Embora *não oficial*, o caminho de terra permite o atalho, diminui a distância percorrida de uma forma conveniente, considerando as necessidades ou a pressa de quem passa por ali, tal como trabalhadoras e trabalhadores que atravessam a praça no tempo limitado do horário de almoço. Com isso, se (re)inventa a forma de usar/transitar na praça, alterando a materialidade — a construção de um caminho de terra não previsto no projeto *oficial* da praça/cidade.

Da (re)invenção do uso simbólico, imaginemos as normatividades de sexo, sexualidade e gênero. Do ponto de vista urbano, um banheiro público tem funções convencionais — é um lugar de higiene pessoal e/ou de dejetos como urina e fezes. Contudo, as necessidades de homens que fazem sexo com homens, no contexto de uma cidade cisheteronormativa, os usos do banheiro e os seus significados podem ser (re)inventados: o banheiro passa a ser, também, um meio de (auto)realização desses homens que, de outra forma, não poderiam praticar o homoerotismo.

Até então, as cidades não consentem o ato sexual nos banheiros públicos; há, inclusive, a previsão de crime por importunação sexual — o que evidencia as regulações normativas sobre o uso de banheiro público. Porém, a regulação não impede a prática sexual nos banheiros, a exemplo de homens que fazem sexo com homens. O risco criminal parece menor do que o risco desses homens serem vistos, socialmente, como gays no contexto da cidade cisheteronormativa — isso arriscaria o seu casamento com mulheres, a sua relação com filhas/filhos, o emprego, a validação social da sua masculinidade, etc.

A (re)invenção simbólica sobre o uso do banheiro permite que esses homens realizem os seus desejos, as suas necessidades, sem perder os privilégios cisheteronormativos da vida com/nas cidades. Ou seja, eles fazem sexo com outros homens, mas mantêm a imagem pública de homem heterossexual. Assim, eles criam um espaço de prática sexual não normativa, o sexo entre homens, dentro do lugar de uso normativo — o banheiro público — sem, no entanto, alterar a materialidade deste.

É no meio do jogo das diferenças com as normatividades que as ideias de cidade educadora se aproximam das realidades sociourbanas atuais, da diversidade que habita. Mas se a relação com/nas cidades pode educar, ela o faz, também, em prol das hegemonias e normatividades que vulnerabilizam ou excluem quem é diferente. Essa (des)educação aparece, por exemplo, na marginalidade do sexo entre homens que, não sendo reconhecido no projeto *oficial* da cidade, confere risco em habitar os lugares *oficiais* — se esses homens usam o motel, um lugar oficial para o sexo, arriscam serem vistos como gays; se usam o banheiro público, correm risco criminal.

Ou seja, essa (des)educação aparece na ausência de recursos destinados à diversidade que, de muitas formas, habita as cidades. As cidades educadoras podem ser, assim, um problema social — e não uma solução. Elas podem (re)produzir uma educação que reforça e/ou promove as formas de habitar/ocupar que oprimem e excluem as práticas que não atendem às hegemonias e normatividades na vida com/nas cidades.

Por isso, as pessoas da/na cidade podem ser (des)educadas com fins de (re)produzir as normatividades e combater a diversidade e/ou diferenças — é a educação com/nas cidades para e pelo o racismo, machismo, homofobia, transfobia e etc. Dessa forma, quando as cidades são reguladas sob a branquitude, o colonialismo, a cisheteronormatividade, a misoginia e o capacitismo, por exemplo, elas podem educar desumanizando, marginalizando e até aniquilando as pessoas negras, indígenas, LGBTI+, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outras categorias que são urbanamente vulneráveis.

É por isso que a educação inclusiva é o primeiro princípio da cidade educadora proposta pela AICE, tendo em vista a necessidade de considerar a diversidade nos processos educativos com/nas cidades:

Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de igualdade e liberdade, dos meios e oportunidades de formação (...) e para que isso seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades específicas. O governo e a administração municipal implementarão políticas destinadas a remover obstáculos de qualquer natureza que prejudiquem o direito à igualdade e à não discriminação (AICE, 2020, p.10).

Contudo, considerar as necessidades específicas ou singulares entre as necessidades comuns, coletivas e/ou *oficiais* da vida com/nas cidades desafia a promoção de uma cidade inclusiva, sobretudo no âmbito do plano diretor e/ou das políticas públicas. Nesse contexto, questionamos como as necessidades específicas e/ou singulares das pessoas com deficiência, das pessoas negras, LGBTI+ e/ou mulheres (não) são consideradas na organização/ordenação das cidades.

Sabemos que essas necessidades específicas/singulares ultrapassam o âmbito da vida material e/ou assistencial — não se trata dos meios de subsistência com/nas cidades, apenas. Essas necessidades têm um âmbito simbólico, sociourbano-culturais; âmbito que é fundamental na identificação dessas pessoas com o lugar, na criação do seu vínculo e/ou pertencimento com/no território — a produção simbólica catalisa a (não) autopercepção dos sujeitos que habitam como parte da cidade. Nessa perspectiva, sem os símbolos necessários à inclusão com/na diversidade, as diferentes pessoas não se vinculam com/no lugar.

Como exemplo, pensemos na iluminação urbana e sua suposta relação com a segurança das mulheres. No contexto da segurança pública, a iluminação das ruas é importante, sobretudo na urbanidade das mulheres que, ao serem mulheres, se tornam vulneráveis à violência sexual — em 2023, o Brasil teve cerca de 822 mil casos de estupro; o que equivale a dois estupros por minuto (Brasil, 2023).

Mas se garantir a iluminação das ruas é fundamental ao combate da violência das mulheres, iluminação resolve as necessidades de segurança pública das mulheres com/nas cidades? É provável que não. Trata-se de uma complexidade que conduz o raciocínio sobre as cidades educadoras, agora sim, como um recurso, método ou ação de transformar a vida com/nas cidades mais segura no contexto inclusivo da diversidade e/ou diferenças de gênero, no caso.

Além da violência e da segurança pública, o estupro sugere uma cultura androcêntrica que, de muitas formas, objetifica e desumaniza a vida das mulheres com/nas cidades. É nessa perspectiva que a cidade educadora pode educar com e pela diversidade, conscientizando sobre a desigualdade de gênero, denunciando a violência que as mulheres sofrem e/ou (re)produzindo aprendizagens sociourbanas para o respeito, a proteção e a inclusão plena das mulheres na vida com/nas cidades.

Quando as cidades não contemplam a diversidade das necessidades sociourbanas, sobretudo as de quem habita com vulnerabilidade social, a educação com/na vida cidadina é *seletiva* — privilegia alguns e negligencia/exclui outros. Nesses casos, a educação com/nas cidades atende às necessidades educacionais das hegemonias e normatividades, marginalizando os diferentes modos de vida não normativos.

Por isso, toda e qualquer cidade educa e, portanto, toda e qualquer cidade é educadora. O que questionamos, aqui, é *para que e para quem* tem servido a educação (re) produzida com/nas cidades. Ou seja, a inovação da cidade educadora não está no conhecimento de que as cidades podem educar, mas em como e para quem elas educam, e em como elas se tornam um recurso de inclusão, de justiça social.

Em outras palavras, a vida com/nas cidades sempre educou ou (re)produziu aprendizagens, com as cidades educadoras tendo sido efetivas, sobretudo, na educação que fomenta a discriminação das diferenças e os privilégios sociais de quem atende às hegemonias e normatividades, a exemplo de homens brancos, burgueses/capitalistas, cristãos, cisgênero, heterossexuais, eurorreferenciados, etc.

Com isso, as cidades educam sob as três operações que constituem o seu funcionamento: a produção de um espaço próprio — há um dentro e um fora da cidade; a presença de um sistema sincrônico — diferentes fenômenos acontecem ao mesmo tempo na mesma cidade; e a criação de um sujeito universal, um modelo de sujeito que baseia as formas hegemônicas e normativas de ocupar e viver com/na cidade — o que hierarquiza as diferentes formas de viver no território urbano (Certeau, 2013).

Assim, a cidade tende a rejeitar tudo aquilo que o seu *projeto oficial* considera intratável, um detrito a ser tratado ou separado, afastado, isolado (Certeau, 2013). Logo, essa visão tende a ser (re)produzida pelas instituições e/ou serviços públicos e privados que trabalham no planejamento e na gestão das cidades.

Nessa lógica, os sujeitos que não atendem ao modelo de sujeito universal que orienta o projeto *oficial* da cidade podem ser submetidos à *correção* — as suas diferenças são vistas como *anormalidades* que ameaçam e/ou prejudicam o funcionamento considerado *normal* da cidade. De outra forma, no lugar da *correção*, esses sujeitos podem ser afastados, isolados e/ou restringidos a lugares físicos — como as ditas favelas ou periferias, e/ou simbólicos — como as travestis e transexuais que, não sendo incluídas no mercado de trabalho, são restringidas à prostituição.

Dentre muitas categorias, destacamos a marginalização territorial e/ou simbólica das pessoas LGBTI+ com/nas cidades: por não atenderem as hegemonias e normatividades de sexo, sexualidade e gênero — a cisheteronormatividade que tem ordenado e regulado a vida cidadina, essas pessoas são percebidas — também, como *anormais* e, portanto, como merecedoras de correção, marginalização e/ou aniquilação.

É evidente como a educação com/nas cidades tem acontecido para e pela cisheteronormatividade, reformando e promovendo a discriminação e exclusão de LGBTI+, bem como a manutenção dos privilégios das pessoas cisgêneras e heterossexuais. Ou seja, a vida com/nas as cidades cisheteronormativas tem educado

com/ensinado a homofobia e a transfobia, significando a diversidade e/ou as diferenças de sexo, sexualidade e gênero como algo a ser evitado, tratado ou combatido — material e/ou simbolicamente.

Dessa forma, a educação (re)produzida com/nas cidades deve ser (re)pensada: a questão não é transformar as cidades em cidades educadoras, visto que todas e quaisquer cidades educam. O que está em jogo, aqui, é compreender os processos educativos que já acontecem com/nas cidades e, com isso, transformá-los na direção dos Direitos Humanos — a cidade educadora como meio e fim da justiça social e da inclusão das diferenças e/ou diversidade no cotidiano urbano.

## Discussão

Embora o urbanismo se dê com os modelos hegemônicos e normativos da vida com/nas cidades — as formas dominantes de ocupá-las, habitá-las e usá-las — as pessoas vão além desses modelos, (re)inventando as suas maneiras de ocupar, habitar e usar as cidades. Essa (re)invenção se dá pelas necessidades e/ou desejos mais imediatos que, por algum motivo, não são reconhecidos/incluídos no projeto *oficial* das cidades.

Quando consideramos o racismo, o sexismo e a relação entre estes, nós vemos que o planejamento das cidades ainda é feito, majoritariamente, por homens brancos, em muitos casos estrangeiros. Isso escancara os problemas sociais, físicos e ambientais com os quais as cidades (não) lidam. Diferente disso, quando as cidades são pensadas de forma mais coletiva, diversa e representativa, nós vemos a mudança de perspectiva nas relações de poder, seja no poder público ou privado.

Contudo, mesmo alijadas dessa participação, parece que as pessoas têm um tipo de saber-fazer com/nas cidades, um saber que, sendo tácito, nem sempre é consciente ou (auto)sabido. Nesse contexto, é esse saber e não o poder que viabiliza a experimentação da vida com/nas cidades pela diversidade e/ou diferenças, considerando o imperativo das hegemonias e normatividades cidadinas.

Ou seja, a diversidade e/ou diferenças não normativas produzem necessidades sociourbanas que, não sendo legitimadas e/ou reconhecidas sob as normatividades, conduzem à (re)invenção das formas de entender e usar as cidades que o projeto urbanístico *oficial* excluiu (Certeau, 2013).

Se as hegemonias e as normatividades da vida com/nas cidades incidem sobre a diversidade e/ou diferenças, as diferentes pessoas são entendidas como um corpo que escapa do que a cidade legítima (Certeau, 2013). Assim, quando as pessoas LGBTI+ não têm o poder de mudar a cisheteronormatividade que interpela as suas vidas no tempo imediato das suas necessidades sociourbanas, elas (re)inventam as formas possíveis de existir com as suas diferenças; o que pode produzir práticas subversivas no contexto das regras e/ou convenções sociourbanas.

Assim, as práticas subversivas das pessoas LGBTI+ são uma alternativa à própria falta de alternativas imposta à diversidade e/ou diferenças na vida com/nas cidades. Contudo, há outros tipos de práticas que, ao invés de confrontar as regras e/ou convenções sociourbanas, acontecem com e pelo simples fato de existir com as diferenças; nem sempre trata-se de lutar e/ou combater, deliberadamente, o efeito das hegemonias e normatividades que ordenam e regulam as cidades. A diversidade e/ou diferenças, por si só, podem ser políticas.

Dessa forma, as diversas pessoas podem (re)agir de muitas formas; o que fazem, muitas vezes, sem deliberar e/ou saber do que fazem e como fazem — é quando o ato de existir ultrapassa a consciência, mas produz efeitos na vida com/nas cidades, embora com pouco ou nenhum poder de transformá-las a curto prazo, pelo menos.

A pesquisa utilizada no presente ensaio (Vital, 2022), ao invés de compreender as opressões, as violências e/ou as formas de resistir ou combatê-las, tentou compreender os saberes e as práticas cotidianas de estudantes LGBTI+, considerando o contexto direto da universidade e, com isso, o contexto indireto da cidade — a relação entre cidade e universidade.

Assim, surgiu o entendimento de que a cidade é um lugar no qual nós podemos (nos) experimentar com e pela diferença, também, apesar das hegemonias e normatividades (re)produzirem efeitos na vida cidadina. Sobre isso, para quem habita sem corresponder aos modos hegemônicos e normativos de habitar, viver com/nas cidades é caminhar por caminhos não *oficiais*, caminhos que não são reconhecidos e/ou legitimados sob o urbanismo cisheteronormativo, no caso das pessoas LGBTI+. Com isso, nós propomos a metáfora dos caminhos errantes: caminhos não *oficiais* com os quais seguimos existindo sem conhecer os trajetos ou os fins; caminhos que percorremos intuindo a direção da existência com as nossas diferenças.

É na *errância* que, muitas vezes, conseguimos existir-caminhar pelas cidades. Ou seja, lidar com as cartografias urbanas nas quais não cabe a diversidade ou diferenças que vivemos e/ou (re)produzimos. Nesse percurso, as pessoas LGBTI+ (re)inventam os usos existenciais das/nas cidades propondo uma outra cartografia, alguma que ofereça as oportunidades de ser, fazer e habitar que não encontram na cartografia *oficial* das cidades.

Desse modo, a falta de legitimidade e/ou reconhecimento sociourbano invisibiliza, apaga e/ou aniquila, mas também potencializa a criação com/na diversidade - é a ambivalência da vida com/nas cidades; uma ambivalência que possibilita as *brechas* ou oportunidades de ser, fazer e habitar com as nossas diferenças mediante às barreiras do racismo, do machismo, da homofobia/transfobia, etc., que invalidam as nossas urbanidades.

Dessa forma, o ato de caminhar errante trata das práticas criativas e até subversivas que corporificam as nossas experiências - as experiências de quem vive sob o risco da discriminação e/ou exclusão. A *errância* metaforiza as tentativas (auto)cartográficas de (re)interpretação e (re)aprendizagem das formas de ser, estar e habitar com/as cidades que, de muitas formas, não reconhecem a legitimidade plena das nossas vidas.

Caminhar se torna um movimento tático, um recurso de perceber as oportunidades de (se) reinventar (n)a vida com/nas cidades, considerando os seus modos que antagonizam com as nossas diferenças, reiterando os lugares de desigualdades racial, machista, homofóbica/transfóbica, capacitista, etc. É com esse caminhar pela cidade que nos conectamos e desconectamos com os diferentes *eu's* que habitam, assim com diferentes lugares, já que caminhar pode ligar, religar e desligar as pessoas com as outras, bem como as pessoas com os lugares (Certeau, 2013).

Nessa perspectiva, a localização das hegemonias e normatividades de sexo, sexualidade e gênero — a cisheteronormatividade — com/nas cidades propõe uma dimensão territorial à violência que as pessoas LGBTI+ sofrem. Ou seja, o tipo e/ou a extensão da discriminação têm a ver, também, com o tamanho e/ou o tipo das cidades onde habitam, se urbano ou rural (Faria, 2018).

Destarte, se o tamanho e/ou tipo da cidade podem influenciar a forma social de perceber e tratar as pessoas LGBTI+ no território, nós temos a hipótese de que o tamanho e/ou o tipo da cidade influencia os sistemas de identificação, classificação e significação das pessoas na vida social, considerando a relação das diferenças que elas vivem e/ou (re)produzem com as hegemonias e normatividades que atravessam a regulação do território.

Nessa hipótese, a mudança de lugar ou cidade pode (re)configurar as relações sociais com que (co)habitamos na vida cidadina. Ou seja, a mudança de cidade interfere nos processos de inclusão e exclusão das pessoas LGBTI+, tal como no caso de estudantes que, ingressando em uma universidade, mudam de cidade e têm a vida social transformada (Faria, 2018).

Estudantes LGBTI+ podem se sentir satisfeitas/satisfeitos de saírem da cidade de origem, se sentindo realizadas/realizados vivendo longe desse lugar, afastadas/afastados da família, de vizinhas/vizinhos e outras pessoas conterrâneas. É como se esse afastamento ampliasse as suas possibilidades de ser, estar e habitar com/na cidade. Nesse contexto, as redes sociopessoais de estudantes LGBTI+, na cidade onde nasceram, dificultam e/ou restringem a experimentação de si com e pelas suas diferenças de sexo, sexualidade e gênero (Vital, 2022).

A partir daí, nós imaginamos como a organização de uma cidade influencia no funcionamento das instituições que constituem a vida cidadina, como a família. Nesse caso, a instituição familiar, muitas vezes, (re)produz a cisheteronormatividade que ordena e regula as cidades, com a mudança de lugar — o afastamento dessa família — podendo viabilizar as práticas de si das pessoas LGBTI+ (Longaray, 2014).

É longe dos olhares reguladores da rede pessoal mais próxima, olhares que atravessam os modelos normativos de família com/nas cidades, que estudantes LGBTI+ ampliam o seu espaço de práticas - o afastando das barreiras que a vida em um lugar, manifestado nas redes pessoais mais próximas, colocam na experimentação de si dessas pessoas. Em outras palavras, uma cidade cisheteronormativa *educa* famílias que, aprendendo esses valores normativos, (re)produzem a homofobia/transfobia com as/os familiares LGBTI+.

Destarte, a distância geográfica entre as cidades de nascimento e atual, a cidade onde estudam, pode qualificar as experiências sociais de estudantes LGBTI+. Essa distância oportuniza mais formas de ser, estar e habitar com/nas cidades. Contudo, no caso das universidades que ficam no interior e/ou nas *regiões rurais*, isso fica estremecido, já que essas regiões, geralmente, tendem ao conservadorismo (Cardoso, 2019), intensificando os valores cisheteronormativos e, com eles, a LGBTfobia<sup>9</sup>.

A suposta diferença das regiões interioranas com os grandes centros urbanos, no contexto de vida das pessoas LGBTI+, pode estar relacionada com o tipo de vigilância que acontece no lugar: enquanto as metrópoles favorecem a vida anônima, mais oportunidades para a vida privada, as regiões menores não favorecem isso (Silverio Junior, 2013 apud Faria, 2018), já que nas cidades pequenas *todo mundo conhece todo mundo e/ou sabe do que todo mundo fez ou faz*

<sup>9</sup> LGBTfobia é toda e qualquer conduta homofóbica ou transfóbica que envolva a aversão odiosa à orientação sexual ou à identidade de gênero de alguém (Gonçalves et al., 2020).



Com relação às pesquisas mencionadas, percebemos um viés amostral, elas investigaram a experiência de estudantes em universidades. Isso impede que as conclusões sejam generalizadas a todas e quaisquer pessoas LGBTI+ ou cidades. Nós sabemos que, no Brasil, o ingresso nas universidades não é universal — as pessoas que ingressam, em sua maioria, têm privilégios sociais.

Assim, as pessoas LGBTI+ que estudam nas universidades podem ter as condições que, provavelmente, as outras pessoas LGBTI+ não têm. Até porque estudantes LGBTI+ podem perceber as universidades como lugares mais permissivos, seguros e abertos à diversidade sobre os outros lugares da cidade (Cardoso, 2019); o que sugere uma relação dos efeitos positivos da mudança de cidade com as universidades.

Mesmo assim, há uma diferença entre as universidades dos grandes centros urbanos com as de lugares menores; lugares cuja percepção da LGBTfobia, nas universidades, parece ser duplicada (Faria, 2018). Apesar disso sugerir que o tipo e/ou o tamanho da cidade incide na vida das pessoas LGBTI+, temos que limitar essa hipótese ao grupo de estudantes — pode ser diferente com os outros grupos de LGBTI+, sobretudo com aqueles que não acessam/permanecem nas universidades.

Por fim, precisamos fazer uma crítica à discussão das ideias de cidade educadora que nós produzimos neste estudo. A análise fez considerações teóricas, conectando *achados* de pesquisas que não investigaram o tema diretamente. Com isso, as reflexões operaram no campo da estimativa ou provocação, podendo não corresponder às realidades mais profundas dos fenômenos educativos com/nas cidades. No mais, como a análise envolveu pesquisas sobre o contexto das universidades, instituições de educação, a separação das categorias *cidade educadora* e *universidade* é pouco explícita; o que limitou a exploração dos fenômenos educativos mais específicos das cidades.

### Considerações finais

Ao refletir sobre as dinâmicas que permeiam a vida urbana no contexto das pessoas LGBTI+, é provável que a relação dessas pessoas com/nas cidades sejam espaços ambivalentes — a relação de LGBTI+ com/nas cidades (re)produzem oportunidades e desafios. A (re)invenção dos espaços de prática com/na vida urbana pode ser fundamental, considerando a necessidade de construir uma (auto)inclusão nas cidades que, ao invés de incluir, excluem.

O estudo destacou como o planejamento urbano, muitas vezes liderado por perspectivas limitadas e excludentes, pode (re)produzir e/ou ampliar as injustiças sociais com relação à diversidade e/ou diferenças sociais não normativas. Assim, as cidades se tornam lugares cuja existência diversa e/ou de diferentes habitantes desafia e até subverte as hegemonias e normatividades.

Assim, as ideias de cidade educadora, tratadas com a devida crítica, são fundamentais à transformação da relação cidade-diversidade, sendo um recurso na qualificação dos valores socioculturais na direção dos Direitos Humanos, da inclusão e da justiça social. Nessa perspectiva, é urgente que os lugares de poder sejam questionados e transformados para que todas as pessoas habitantes vivam com dignidade com as suas identidades e diferenças.

Por fim, este ensaio buscou problematizar as ideias de cidade educadora no contexto da igualdade/equidade, considerando a diversidade e/ou diferenças frente às hegemonias e normatividades que ordenam e regulam a vida com/nas cidades. Com isso, nós queremos olhar para o futuro das cidades, alertando da necessidade de compreender como a concepção/criação de espaços urbanos incidem sobre os diferentes sujeitos, sobretudo os sujeitos desiguais — no sentido da vulnerabilidade sociocultural.

### Referências

ABBAGNANO, Nicola. Educação. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 305-306. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

AICE. *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 18 p. 2020. Disponível em: <[https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2024.

ALVES, Manoel Rodrigues; GUIMARÃES, Camila Ferreira. Urbanicizar. In: ROCHA, Eduardo; SANTOS, Taís B (orgs.). *Verbolário da Caminhografia Urbana*. 1 ed. Pelotas: Caseira, 2024. p. 311. Disponível em: <<https://editoracaseira.com/verbolario/>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: <<https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. *Brasil tem cerca de 822 mil casos de estupro a cada ano, dois por minuto*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13541-brasil-tem-cerca-de-822-mil-casos-de-estupro-a-cada-ano-dois-por-minuto>>. Acesso em: 31 de mai. 2024.

CARDOSO, Iuri. *O mundo e o outro mundo: reprodução cultural e produção da diferença em vivências universitárias de estudantes lésbicas, gays e bissexuais na USP*. 2019. 139 f. Dissertação (mestrado em sociologia) – Programa de PósGraduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 316 p.

DECARLI, Nairane; FILHO, Paulo Ferrareze. Plano Diretor no Estatuto da Cidade: uma forma de participação social no âmbito da gestão dos interesses públicos. *Senatus*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 35-43, Mai. 2008. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/131832/Plano\\_diretor\\_estatuto\\_cidade.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=O%20Plano%20Diretor%20ou%20Plano,administrativo%2C%20desejado%20pela%20comunidade%20local.>](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/131832/Plano_diretor_estatuto_cidade.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=O%20Plano%20Diretor%20ou%20Plano,administrativo%2C%20desejado%20pela%20comunidade%20local.>)>. Acesso em: 30 maio 2024.

FARIA, Mateus Aparecido de. *A luta é coletiva, mas a resistência é individual? Violências vivenciadas e estratégias de enfrentamento construídas pela comunidade universitária de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades*. 2018. 184 f. Dissertação (mestrado em saúde coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto René Rachou, Belo Horizonte, 2018.

FISCHER, Luís Augusto. *Inteligência com dor – Nelson Rodrigues ensaísta*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2009. 333 p.

GIDDENS, Anthony. O eu: segurança ontológica e ansiedade existencial. In: GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2002. p. 39-69.

GONÇALVES, Alice Calixto et al. *A Violência LGBTQIA+ no Brasil*. São Paulo: Clínica de Políticas de Diversidade da FGV, 2020. Disponível em: <[https://www.fgv.br/mailling/2020/webnar/DIREITO/Nota\\_Tecnica\\_n.pdf](https://www.fgv.br/mailling/2020/webnar/DIREITO/Nota_Tecnica_n.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2021.

LONGARAY, Deise Azevedo. *A (re)invenção de si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais*. 2014. 226 f. Tese (doutorado em educação em ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

MONGIN, Olivier. *A condição urbana: a cidade na era da globalização*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PAVIANI, Jayme. O ensaio como gênero textual. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco*. 5, 2009, Caxias do Sul. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/65/o-ensaio-como-genero-textual.pdf>>. Acesso em: 31 de mai. 2024.

RAMANOWSK, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, Set/Dez, 2006.

SEGATO, Rita. O tempo na obra de Aníbal Quijano. *Revista Cult*, 31 jul.2019. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/o-tempo-na-obra-de-anibal-quijsano/>>. Acesso em: 06 abr. 2024.

VITAL, Rodrigo da Silva. *Estudantes Gays, Cotidiano e Universidade: práticas e táticas na experimentação de si*. 204 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências) – Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/32875b07e151b2530e7fef37d6b4bc91.pdf>>. Acesso em: 30 de mai. 2024.