



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JULIANA MENDES DE MORAIS

**GÊNERO NA GEOGRAFIA ESCOLAR:  
uma proposição para o ensino com as práticas espaciais cotidianas**

GOIÂNIA  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação       Tese

#### 2. Nome completo do autor

Juliana Mendes de Moraes

#### 3. Título do trabalho

Gênero na Geografia Escolar: uma proposição para o ensino com as práticas espaciais cotidianas

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA MENDES DE MORAIS, Discente**, em 21/12/2021, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 25/01/2022, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2579122** e o código CRC **4F8E9964**.

---

JULIANA MENDES DE MORAIS

**GÊNERO NA GEOGRAFIA ESCOLAR:  
uma proposição para o ensino com as práticas espaciais cotidianas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

**Área de concentração:** Natureza e Produção do Espaço

**Linha de pesquisa:** Ensino-Aprendizagem de Geografia

**Orientador:** Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morais, Juliana Mendes de  
Gênero na Geografia Escolar [manuscrito] : uma proposição para o ensino com as práticas espaciais cotidianas / Juliana Mendes de Moraes. - 2022.  
191 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2022.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas, gráfico, lista de figuras.

1. Gênero. 2. Ensino de Geografia. 3. Conteúdos. 4. Práticas espaciais cotidianas. 5. Percurso didático. I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 145 da sessão de Defesa de Dissertação de **Juliana Mendes de Moraes**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, a partir das 9 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Gênero na Geografia Escolar: uma proposição para o ensino com as práticas espaciais cotidianas**”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza** (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Carmem Lucia Costa (UFCAT), membro titular externo; Professora Doutora Adriana Olívia Alves (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos dez dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **CARMEM LUCIA COSTA, Usuário Externo**, em 10/12/2021, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olívia Alves, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2561879** e o código CRC **CECBE989**.

## AGRADECIMENTOS

Apesar de o momento de escrever um trabalho se converter em períodos solitários, não restam dúvidas de que os laços estabelecidos, os contatos feitos e desfeitos, a compreensão de pessoas da família, são/foram fundamentais para o quase desfecho desta dissertação. Digo quase desfecho porque penso que não podemos parar por aqui. Há algumas coisas a serem feitas, construídas, desconstruídas e reconstruídas. Ainda assim, venho agradecer aquelas/es que contribuíram, de alguma forma, no caminho trilhado.

À minha família, que soa meio clichê, mas que foi importante sim, em toda a caminhada: minha mãe, Valdomira; minhas irmãs, Flávia, Léia e Rosana; sobrinhas e sobrinhos, Luíza, Amanda, João Vítor, Vinícius, Júnior, Bárbara, Matheus, Pedro Henrique, Henrique, Nicolas, Débora, Liz e João Henrique; os cunhados também, Wagner, Rinaldo e, por mais que seja distante, Adonias. E, meu Pai, Olangê, que infelizmente não está mais entre nós.

Não posso esquecer também meus bichinhos de estimação, companheiros/as nos momentos de escrita solitária, de estudos no quarto, de reuniões, das sonecas nos livros: Florinda – a cachorrinha mais levada, com toda certeza, Neguinha, Catarina, Inácio, Horácio, Zilda e Feiurinha! Obrigada pela companhia.

Também muito importante as amizades feitas ao longo dos anos, nos diferentes espaços que passei, algumas mais distantes e outras mais presentes: Janine, Andra, Nill, Lorena, Raquel, Joedson, Joseane, Marielly e Igor. As/os colegas de trabalho, nos diversos lugares pelos quais passei: Márcia, Hévelin, Carlianne, Lázaro Tuim, Kelson, Ivone, Rosa, Eliane, Milene, Odi, Marcela, Neide, Gustavo, Rafaela, Gislene e Simone. Tão importante quanto amigas/os e colegas de trabalho, minhas duas chefes que me ensinaram muito: Laurenice e Alcione. Também é importante destacar todas/os integrantes do NUPEC, fundamentais nas leituras, trocas, discussões e nas contribuições para que esta parte da caminhada fosse concluída.

O espaço virtual, ou o *cyber* espaço, também trouxe importantes pessoas (bom, assim eu penso que são...), criando grupos de discussões/fofoca fundamentais para os alívios necessários nos momentos de tensão, estresse, cansaço que nós vivemos e experimentamos. À galera da Borracharia (em outro momento conto o porquê do nome): Alice, Amanda, Talita, Fernanda, Flávia, Hélder, Débora Helena, Beatriz, Gabs, Karina, Gustavo, Noah, Gabriel, Vinícius, Maricir, Ana e Cris. E também é preciso reconhecer outras/os

conhecidas/os das redes, que não conseguirei nomear todos aqui, importantíssimos para ampliar a nossa rede de contatos, de conversas, de possíveis amizades.

Tão importantes quanto a família e as amizades construídas ao longo dos anos é destacar o papel de professoras/es em nossas vidas. Ao professor Alex Ratts obrigada pelas conversas, leituras, risadas e discussões, bem como por ter me apresentado importantes intelectuais que impulsionaram esta pesquisa. À professora Lana Cavalcanti, como uma bússola que nos faz pensar, repensar e melhorar nossa prática docente a cada dia. E a meu orientador, o professor Vanilton Camilo de Souza, por topar este caminhar.

E eu não poderia deixar de agradecer as professoras que participaram desta pesquisa, cada uma a seu modo, conforme o que era possível fazer diante de todas as adversidades que enfrentamos. Meu muito obrigada por tudo!!

## RESUMO

Entende-se que as discussões referentes às questões de gênero no ensino de Geografia ainda carecem de mais investigações que contribuam para que professoras/es possam ter segurança em abordar a temática no cotidiano da sala de aula. Posto isto, esta pesquisa, ancorada nos pressupostos das Geografias Feministas, partiu do seguinte problema: o ensino de Geografia ainda não aborda as relações de gênero pautando a sua dimensão espacial para a inserção nos conteúdos de ensino, considerando os conhecimentos das/os professoras/es sobre o assunto e contribuindo para o entendimento das diferenças, discriminações e desigualdades que podem estar relacionados aos lugares. Deste modo, objetivou-se compreender como os conhecimentos a respeito das relações de gênero na Geografia Escolar podem ser inseridos nos conteúdos e contribuir para a formação cidadã por outra proposta de abordagem para o ensino. Como objetivos específicos: situar a emergência do debate de gênero na ciência geográfica para subsidiar a Geografia Escolar; identificar os saberes/conhecimentos que as professoras têm sobre gênero e a sua relação com os conteúdos de ensino da Geografia; analisar as abordagens de gênero presentes nos livros didáticos; elaborar encaminhamentos e orientações didáticas para o tratamento da temática nos conteúdos de ensino; e, por fim, avaliar os encaminhamentos e orientações didáticas elaboradas sobre as relações de gênero no ensino de Geografia. A abordagem qualitativa ofereceu condições e aportes necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, do tipo participante, a partir das seguintes estratégias: entrevistas semiestruturadas, análises de três coleções de livro didático de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e a elaboração de percursos didáticos e de fascículo orientador sobre o assunto. A análise de conteúdos e a observação participante foram relevantes neste processo, principalmente diante da participação de cinco professoras de Geografia da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A partir da análise dos materiais e das entrevistas realizadas constatou-se que o gênero ainda é pensado e tratado a partir dos estudos populacionais e do mundo do trabalho. Isto posto, os percursos didáticos elaborados no decorrer da pesquisa articularam as questões de gênero com as práticas espaciais cotidianas como potencialidade para o ensino de conteúdos geográficos. Reconhece-se, contudo, a complexidade do tema, principalmente considerando o processo formativo das professoras, dos materiais utilizados e da perseguição do tema no contexto educacional. Assim, aponta-se alguns resultados em todo esse processo: a importância de momentos formativos que articulem as dimensões aqui discutidas; o entendimento das professoras sobre o assunto pode ditar a sua abordagem em aulas; a correspondência entre os conteúdos presentes nos livros didáticos e as falas das professoras; e, por fim, a necessidade de articular a troca de conhecimentos entre a escola e a universidade.

**Palavras-chave:** gênero; ensino de Geografia; conteúdos; práticas espaciais cotidianas; percurso didático.

## ABSTRACT

It is understood that the discussions regarding gender issues in Geography teaching still need more research to contribute to the teachers' confidence in approaching the theme in the classroom. Having said this, this research, anchored on the assumptions of Feminist Geographies, starts from the following problem: the teaching of Geography still does not approach gender relations based on its spatial dimension for the insertion in the teaching contents, considering the teachers' knowledge on the subject and contributing to the understanding of differences, discrimination, and inequalities that may be related to places. Thus, the objective was to understand how knowledge about gender relations in School Geography can be inserted in the contents and contribute to citizen education through another proposed approach to teaching. As specific objectives: to situate the emergence of the gender debate in geographic science to subsidize School Geography; to identify the knowledge teachers have about gender and its relation to the Geography teaching contents; to analyze the approaches to gender present in textbooks; to elaborate didactic directions and guidelines for the treatment of the theme in the teaching contents; and, finally, to evaluate the directions and didactic guidelines elaborated about gender relations in Geography teaching. The qualitative approach offered the necessary conditions and support for the development of this research, of the participant type, based on the following strategies: semi-structured interviews, analysis of three collections of Geography textbooks for the final years of Ensino Fundamental, and the elaboration of didactic paths and a guiding fascicle on the subject. Content analysis and participant observation were relevant in this process, especially in view of the participation of five Geography teachers from the Rede Municipal de Educação de Goiânia. With the analysis of the materials and the interviews, it was found that gender is still thought of and treated based on population studies and the world of work. That said, the didactic paths developed during the research articulated gender issues with everyday spatial practices, as a potentiality for the teaching of geographic contents. It is recognized, however, the complexity of the theme, especially considering the formation process of the teachers, the materials used, and the pursuit of the theme in the educational context. Thus, we point out some results in this whole process: the importance of training moments that articulate the dimensions discussed here; the teachers' understanding of the subject may dictate their approach in classes; the correspondence between the contents present in the textbooks and the teachers' statements; and, finally, the need to articulate the exchange of knowledge between the school and the university.

**Keywords:** gender; geography teaching; content; everyday spatial practices; didactic course.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Palavras-chave sobre o conhecimento das professoras a respeito de gênero.....	55
Figura 2	Capas das coleções de livros didáticos analisadas.....	65
Figura 3	A associação da mulher com as taxas de natalidade e de fecundidade nos livros didáticos.....	70
Figura 4	As mulheres em algumas profissões nos livros didáticos analisados de Geografia.....	72
Figura 5	Docentes da Educação Básica no Brasil por sexo e faixa etária.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação e informação das professoras entrevistadas.....	17
Quadro 2	Coleções de livros didáticos analisadas.....	19
Quadro 3	Tese e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Geografia do Brasil (APÊNDICE I).....	162
Quadro 4	Sugestão de roteiro para avaliação de livros didáticos de Geografia quanto às relações de gênero.....	77
Quadro 5	Atividade proposta no fascículo orientador quanto às relações de gênero e o espaço escolar.....	104
Quadro 6	Atividade proposta no fascículo orientador quanto às relações de gênero e os lugares da cidade.....	105
Quadro 7	Percurso Didático nº 01.....	128
Quadro 8	Percurso Didático nº 02.....	132
Quadro 9	Percurso Didático nº 03.....	134

## LISTA DE SIGLAS

ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DC-GO Ampliado	Documento Curricular para Goiás
ESP	Escola Sem Partido
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbica, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e mais
OEА	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RME	Rede Municipal de Educação de Goiânia
REPEC	Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
1.1	DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	15
1.2	DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	21
<b>2</b>	<b>GÊNERO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: ESTABELECENDO UM DIÁLOGO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>24</b>
2.1	GEOGRAFIAS FEMINISTAS E AS DIFERENÇAS: SITUANDO O DEBATE NO CONTEXTO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	24
<b>2.1.1</b>	<b>As Geografias Feministas e as abordagens de gênero: o saber/fazer geográfico em questão.....</b>	<b>29</b>
2.2	GÊNERO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: AS ESPACIALIDADES E AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS.....	33
2.3	GÊNERO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA: POR UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA.....	40
<b>2.3.1</b>	<b>O ensino de Geografia e gênero: apresentando um cenário.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>PRESENCAS E AUSÊNCIAS: O GÊNERO NOS CONTEÚDOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>51</b>
3.1	DOS SABERES E CONHECIMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	51
<b>3.1.1</b>	<b>O que falam as professoras de Geografia sobre gênero .....</b>	<b>54</b>
3.2	PRESENCAS E AUSÊNCIAS DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS .....	63
<b>3.2.1</b>	<b>Os conteúdos de ensino e o gênero nos livros didáticos: sugestões de encaminhamentos para a seleção de materiais.....</b>	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>ESPAÇO ESCOLAR, ENSINO DE GEOGRAFIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: DO QUE SE ENSINA AO QUE NÃO SE ENSINA E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS.....</b>	<b>79</b>
4.1	AS QUESTÕES DE GÊNERO ABORDADAS NA ESCOLA E NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA REPENSAR ALGUMAS PRÁTICAS.....	80
<b>4.1.1</b>	<b>Machismo e sexismo na escola: um espaço que também reproduz preconceitos e discriminações de gênero.....</b>	<b>89</b>
4.2	PERCEBER O GÊNERO NA ESCOLA: A PRESENÇA DE PROFESSORAS/ES E ESTUDANTES NAQUELE ESPAÇO.....	95
4.3	TRABALHAR AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: O ESPAÇO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE CONTEÚDO PARA O ENSINO.....	100
<b>5</b>	<b>O GÊNERO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM NA SALA DE AULA.....</b>	<b>107</b>
5.1	AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A GEOGRAFIA: AMPLIAÇÕES NO ENSINO A PARTIR DAS ESPACIALIDADES DAS/DOS SUJEITAS/AS.....	107

5.2	ENSINANDO GEOGRAFIA A PARTIR DOS PERCURSOS DIDÁTICOS: CONTEÚDOS DE ENSINO E GÊNERO.....	116
5.3	PROFESSORAS PENSANDO O GÊNERO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	152
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	155
	APÊNDICE C - LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	156
	APÊNDICE D - O GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	157
	APÊNDICE E - PARECER DO FASCÍCULO ORIENTADOR.....	158
	APÊNDICE F - LEVANTAMENTO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	159
	APÊNDICE G - TRAJETOS: SETORES DIVERSOS ATÉ O CENTRO DE GOIÂNIA.....	160
	APÊNDICE H - MOVIMENTOS FEMINISTAS NA AMÉRICA LATINA.....	161
	APÊNDICE I - QUADRO 3 - TESE E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA.....	162
	APÊNDICE J - FASCÍCULO ORIENTADOR.....	165

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando paramos para olhar atentamente nossas trajetórias de vida revemos e repensamos as escolhas que nos são/foram possíveis, os desejos que perseveraram e aqueles que não, percebemos os caminhos sinuosos que nos constituíram pessoal e profissionalmente. Tudo aquilo que nos levou e nos conduziu aos trajetos por nós realizados em um entrelaçamento de pessoal e coletivo, reverberando, inclusive, nas escolhas pessoais, profissionais e também acadêmicas.

Dito isto, ao pensar em minha trajetória pessoal e profissional, os caminhos possíveis que foram percorridos e aqueles possibilitados, tanto relacionado com a Geografia quanto com o campo educacional, mostraram-se diversos em vários contextos e situações. Caminhos estes que conduziram às reflexões que impulsionaram o desejo de investigar na Geografia Escolar, uma temática ainda pouco pensada e refletida em sua importância para as/os inseridas/os<sup>1</sup> no processo de ensino e aprendizagem.

A aproximação com o objeto da pesquisa ocorreu no momento em que me deparei com discussões que tinham, como foco inicial, o currículo na Educação Básica<sup>2</sup>; discussões estas que ampliaram os referenciais teóricos, as possibilidades de estudos e também o surgimento de outros questionamentos. Com os estudos realizados naquele momento percebi que os problemas e as perguntas postas/propostas por diferentes autoras/es (ARROYO, 2013; MOREIRA, CANDAU, 2008; entre outros) instigaram a necessidade de repensar tanto a minha prática pedagógica quanto os elementos do ensino deste componente curricular.

Assim, ao recordar minha atuação como professora de Geografia, percebi que o quanto do que era proposto e realizado nas aulas, assim como os documentos curriculares elaborados e o currículo colocado em prática, nem sequer abordava os tensionamentos

---

<sup>1</sup> Optou-se por trazer, ao longo de toda a dissertação, o feminino e o masculino de algumas palavras como demarcação de um posicionamento não excludente e nem universalista, apesar de a Língua Portuguesa assim o permitir. Aqui trago, para auxiliar na compreensão, Grada Kilomba, quando justifica seu posicionamento no seu livro 'Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano': "Não posso deixar de escrever um último parágrafo, para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*" (KILOMBA, 2019, p. 14, grifos da autora).

<sup>2</sup> No ano de 2014, ainda atuando como professora regente de Geografia em escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), participei do Grupo de Trabalho e Estudo – Currículo, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), que objetivava a revisão de sua Proposta Político-Pedagógica.

existentes entre gênero e suas espacialidades, considerando aqui as minhas e a de estudantes. Isto apesar de reconhecer e relembrar algumas situações que surgiam no decorrer das aulas e do ano letivo, nas quais seria perfeitamente possível a articulação com os conteúdos de ensino.

Porém, eu não conseguia fazer isto de maneira significativa, de modo que contribuíssem para a elaboração de conhecimentos que reverberassem na compreensão da realidade em que as/os estudantes estão inseridas/os. Talvez isto esteja relacionado com o processo formativo e também com os materiais didáticos então utilizados, que abordavam timidamente o assunto. Os poucos debates e discussões acerca do assunto ainda não chegavam até o chão da escola.

Ressalta-se, aqui, o papel das Geografias Feministas (SILVA, 2003, 2009a, 2009b, 2009c, 2014) que me auxiliou na proposição de outras interrogações, que ganharam forma e sentido principalmente ao observar o que estava sendo praticando em sala de aula. Com os desdobramentos dos estudos realizados, reconhece-se que o gênero está presente de uma determinada maneira em alguns conteúdos de ensino, como nos estudos populacionais e na economia, e ausente ou invisibilizado em outros.

Contudo, percebe-se uma insuficiência para subsidiar uma abordagem no que diz respeito à espacialidade desta temática. Neste sentido, problematiza-se que o ensino de Geografia ainda não aborda as relações de gênero pautando a sua dimensão espacial para a inserção nos conteúdos de ensino, considerando os conhecimentos de professoras/es sobre o assunto e contribuindo para o entendimento das diferenças, discriminações e desigualdades que podem estar relacionados aos lugares.

Algumas questões foram importantes no caminho da pesquisa para a compreensão da complexidade do que foi proposto: quais os saberes/conhecimentos que as professoras têm a respeito de gênero e a sua articulação com os conteúdos de Geografia? Como as questões referentes ao gênero aparecem nos livros didáticos deste componente? Quais as proposições possíveis para um tratamento didático deste tema em sua relação com as práticas espaciais cotidianas? Neste sentido, articular elementos oriundos das Geografias Feministas e da diferença com a Geografia Escolar se constituiu em um desafio posto que não termina aqui, com esta dissertação.

Elencou-se, como objetivo geral, a proposta de compreender como os conhecimentos a respeito das relações de gênero na Geografia Escolar podem ser inseridos nos conteúdos e contribuir para a formação cidadã por outra proposta de abordagem para o ensino. Como

objetivos específicos propôs-se: situar a emergência do debate de gênero na ciência geográfica para subsidiar a Geografia Escolar; identificar os saberes/conhecimentos que as professoras têm sobre gênero e a sua relação com os conteúdos de ensino da Geografia; analisar as abordagens de gênero presentes nos livros didáticos; elaborar encaminhamentos e orientações didáticas para o tratamento da temática nos conteúdos de ensino; e, por fim, avaliar os encaminhamentos e orientações didáticas elaboradas sobre as relações de gênero no ensino de Geografia.

Quando se recorre à literatura referente à relevância da Geografia na Educação Básica para a formação cidadã (CAVALCANTI, 2012a, 2012b, 2019) ressalta-se e reafirma-se que inserir temáticas referentes às diferenças para o ensino deste componente em sua relação com o espaço e os lugares é primordial para se atingir aquele objetivo. Para isto, é de extrema importância a realização de estudos e pesquisas, sua divulgação por diferentes meios (artigos, eventos, *blog*, *podcast* e outros), a elaboração de materiais didáticos que auxiliem quem está na sala de aula e também a formação inicial e continuada de professoras/es.

Em relação ao tema aqui discutido, nos estudos geográficos ressalta-se que há uma produção teórica que evidencia as possibilidades da análise geográfica que considere o gênero enquanto categoria importante para se pensar e fazer Geografia (MACHADO, 2016; SOUZA, 2007; SILVA, 2003, 2007). Contudo, no contato com as pesquisas que mapearam esta temática na Geografia brasileira (SILVA *et al.*, 2013) constata-se que ainda há uma pequena produção e inserção das discussões nas universidades do país, o que contribui para a pouca discussão referente aos movimentos formativos.

Com o desenvolvimento da pesquisa contactou-se o quanto ainda falta em articular o que é produzido na universidade com as escolas. Isto porque foi essencial o diálogo e momentos de estudos com elas para se conseguir que os percursos elaborados articulem o gênero com as práticas espaciais cotidianas. Foram elaborados três percursos didáticos e um fascículo orientador com os quais se procura dar sentido e significado ao debate proposto. Em relação aos primeiros, eles foram construídos considerando: as práticas espaciais dos/as estudantes e a de mães adolescentes pelo bairro e pela cidade; e os movimentos sociais urbanos, notadamente com destaque para as questões de gênero na América Latina. Quanto ao fascículo, foram articuladas as relações de gênero no espaço escolar e na cidade, com sugestões para encaminhamentos em aulas de Geografia, contribuindo para sistematizar, em forma de material didático, os elementos para se pensar aquela relação. Algumas etapas e

procedimentos foram fundamentais para a realização e a elaboração tanto dos percursos quanto do material.

## 1.1 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa por se entender que os objetivos elencados seriam melhor discutidos e analisados por meio dela, que possibilitou: o contato direto com a escola e com a situação que se deseja investigar; a preocupação com todo o processo de seu desenvolvimento; o significado dado pelas pessoas àquilo que se pesquisa; e a análise de dados a partir de um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em uma proposta inicial, seria realizado um trabalho de campo em três escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) que possuíam turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da observação participante das práticas pedagógicas de professoras/es licenciadas/os em Geografia, efetivas/os no cargo e que estivessem em sala de aula. Entretanto, em decorrência do contexto vivenciado ao longo dos anos de 2020 e 2021, esta ação foi impossibilitada, considerando as ausências de aulas presenciais nos espaços escolares, assim como as limitações das aulas remotas e as condições materiais educacionais e do contexto de estudantes desta rede de ensino.

Considerando o tema proposto, a sua relação importante com a produção científica, a política e a educação, e pensando, principalmente, no envolvimento das professoras nas diferentes etapas, realizou-se uma pesquisa do tipo participante. A imersão delas e a minha foi essencial para as discussões e elaborações de caminhos metodológicos para o ensino de Geografia a partir da categoria gênero e as práticas espaciais cotidianas. Afinal, mobilizar os conhecimentos que possuíam sobre o assunto e transformá-los em percursos didáticos foram importantes para a ideia de uma construção coletiva do conhecimento, procurando romper com separação sujeito-objeto de pesquisa (FALS BORDA, 2006).

Assim, foi necessário redimensionar etapas e procedimentos que contribuiriam para a realização desta pesquisa: entrevistas semiestruturadas com as professoras, por meio de *softwares* disponíveis; análise de livros didáticos de Geografia adotados para as escolas desta rede de ensino; e, por fim, elaboração de percursos didáticos e de um fascículo orientador que auxiliassem as/os profissionais no tratamento da temática em sala de aula. Ainda assim a observação participante foi uma importante estratégia realizada, sobretudo durante a elaboração dos percursos didáticos.

Para as entrevistas e os livros didáticos se recorreu à análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), o que permitiu refletir acerca dos significados e dos significantes contidos nas falas e nos materiais. Foi possível uma descrição atenta dos conteúdos organizados por categorias, o levantamento de inferências em relação ao tema e a elaboração de quadro-síntese com os dados levantados, o que contribuiu para a elaboração das proposições didáticas que serão apresentadas e discutidas.

Para o objetivo referente aos saberes ou aos conhecimentos que as professoras deste componente curricular apresentam acerca da temática proposta recorreu-se às entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), as quais foram realizadas com cinco docentes licenciadas em Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da RME de Goiânia. Para tal ação, utilizou-se o Google Meet, o que permitiu gravá-las, transcrevê-las e analisá-las sem nenhum contato presencial com as entrevistadas. Lüdke e André (1986) afirmam que entrevistas mais livres são mais facilmente abordáveis no contexto escolar em relação ao que se pretende investigar, o que foi o caso desta pesquisa.

A respeito da seleção das entrevistadas, contactou-se diretoras/es das escolas inicialmente selecionadas para as observações participantes e também as/os apoios técnico-professoras/es que acompanham pedagogicamente as instituições da RME. Enfatiza-se que o critério utilizado para a seleção das escolas foi localizar aquelas que atendem ao Ciclo da Adolescência<sup>3</sup>, ou seja, dos anos finais do Ensino Fundamental, de diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e que contam, em seu quadro, com professoras/es de Geografia.

Foram entrevistadas cinco professoras licenciadas e atuantes em escolas da RME de Goiânia, quatro professoras concursadas e efetivas da rede e uma como contrato especial. Todas mulheres professoras, trabalhando em meio a todas as alterações provocadas pela pandemia. Ressalta-se que se procurou profissionais docentes homens e mulheres em toda a rede. Contudo, observou-se uma maior presença feminina em relação à lotação e também na questão da disponibilidade em participar da pesquisa.

---

<sup>3</sup> A RME de Goiânia organiza, desde o ano de 1998, o Ensino Fundamental por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, com a implementação do Projeto Escola para o Século XXI inicialmente em 39 escolas da rede. Posteriormente esta organização foi ampliada para todas as suas instituições educacionais da seguinte forma: Ciclo I, correspondendo à Infância; Ciclo II, pré-adolescência; Ciclo III, adolescência (GOIÂNIA, 2009). Atualmente as escolas estão organizadas da seguinte maneira: Ciclo da Infância, correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Ciclo da Adolescência, anos finais.

No Quadro 1 está o perfil das entrevistadas. Os nomes utilizados para a identificação ao longo da dissertação visam resguardar a sua identidade, principalmente decorrente do momento de tensão a respeito das pesquisas de gênero no campo educacional. Foram selecionadas mulheres que tiveram destaque no País em diferentes áreas de atuação. A partir dos dados foi possível elaborar um perfil das entrevistadas contribuindo para a compreensão de suas dúvidas, inseguranças e anseios no que se refere à profissão docente, a sua identidade profissional e também em relação ao tema pesquisado. Nota-se uma predominância da Universidade Federal de Goiás (UFG) como espaço formativo de profissionais para atuação na Educação Básica deste componente, com três professoras formadas em diferentes épocas na instituição e duas professoras formadas na até então denominada Universidade Católica de Goiás (UCG)<sup>4</sup>.

Quadro 1 - Identificação e informação das professoras entrevistadas

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>IES</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Rede de Ensino</b>	<b>Pós-graduação</b>
Antonieta de Barros	50 anos	Solteira	1998	UFG	19 anos na RME de Goiânia no primeiro contrato	Municipal	Especialização <i>Latu sensu</i>
Bertha Lutz	49 anos	Solteira	2001	UCG	23 anos (com alguns intervalos)	Estadual, Municipal, e Privada	Especialização <i>Latu sensu</i>
Clarice Lispector	52 anos	Casada	1995	UFG	21 anos na RME de Goiânia e 23 anos na REE de Goiás	Estadual e Municipal	Mestrado
Cora Coralina	55 anos	Solteira	1992	UCG	18 anos na RME de Goiânia	Municipal	Não
Pagu	42 anos	Solteira	2002	UFG	21 anos de docência	Estadual e Municipal	Especialização <i>Latu sensu</i>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Outro aspecto que chama a atenção se refere às idades e ao tempo de formação das professoras entrevistadas, o que auxilia o entendimento no momento em que afirmam que a discussão é nova e recente na Geografia. Com idades variando entre 40 e 55 anos, são professoras que estão há muito tempo na profissão docente, com algumas próximas da

<sup>4</sup> A Universidade Católica de Goiás (UCG) atualmente é denominada Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Optou-se por manter o nome dado pelas entrevistadas.

aposentadoria e que já passaram por diferentes realidades e situações no ensino. Elas trazem, ainda, memórias de outros espaços profissionais; falas de colegas, maridos e pais referentes à profissão; justificativas quanto às escolhas de lotação nas unidades escolares e, não menos importante, referentes à formação continuada, tão relevante para a prática docente. Os filhos se tornam presentes nas falas daquelas que os têm, três das entrevistadas, as Professoras Clarice Lispector, Cora Coralina e Pagu, que, inclusive, podem estar relacionados com os processos formativos realizados, ou não, bem como nas relações muitas vezes estabelecidas com as/os estudantes.

Mas por que recorrer às professoras que estão atuando em sala de aula com este componente curricular? Considerando suas atuações em sala de aula aliadas ao conhecimento acerca da profissão, dos conteúdos, da estrutura e organização do ensino, compreendeu-se que os aspectos elencados para a entrevista e para a elaboração dos percursos didáticos poderiam ser mais bem aproveitados e contextualizados. São professoras com uma larga experiência no ensino, que passaram por diferentes espaços e que, de certa maneira, mostraram-se curiosas para pensar e propor outra possibilidade para o tratamento didático das relações de gênero no ensino de Geografia.

As perguntas elencadas para as entrevistas se enquadram em três grupos: elementos para se pensar a prática pedagógica de professoras/es, o papel dos documentos oficiais e livros didáticos no processo de elaboração do Plano Anual de Ensino e, conseqüentemente, nos Planos de Aulas; os saberes ou os conhecimentos que possuem quanto ao gênero e o seu tratamento no espaço escolar; e os possíveis conteúdos em que a temática poderia ser abordada nas aulas de Geografia.

Também se questionou sobre as suas trajetórias como profissionais da RME de Goiânia, o que possibilitou a compreensão da questão de gênero nesta profissão. Atentar-se para suas trajetórias como professora foi importante para a percepção das respostas dadas. Ressalto que foi importante também a minha apresentação inicial no que se refere à minha trajetória enquanto profissional nesta rede de ensino e os caminhos que auxiliaram o estabelecimento da pesquisa. Com as perguntas e com as respostas construídas ao longo das entrevistas, identificou-se como os elementos apontados podiam ser articulados para se (re)pensar um ensino de Geografia em que o gênero e as práticas espaciais cotidianas pudessem ser relacionados, subsidiando uma abordagem que se diferencie do que é comumente trabalhado em sala de aula.

Elas se mostraram bastante receptivas tanto no contato inicial, via telefone, quanto nos dias das entrevistas. Quase todas ligaram a câmera do computador ou do celular, o que permitiu um contato visual em que foi possível notar os trejeitos, o desconforto em alguns casos e o olhar para cima ao procurar a palavra adequada para aquele momento. Das cinco professoras entrevistadas inicialmente somente três continuaram com a etapa posterior, a elaboração dos percursos didáticos, e somente três retornaram como o parecer avaliativo do fascículo orientador elaborado (APÊNDICES E e J).

A análise dos livros didáticos se justifica devido à importância para a prática pedagógica, algo apontado inclusive por elas durante as entrevistas. Os livros analisados foram aqueles entregues por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nas escolas em que seriam realizadas as observações participantes. Para esta análise foram acessados tanto o material físico de duas coleções quanto uma versão digitalizada, distribuídos no ano de 2019 para a seleção do material que seria utilizado a partir de 2020. Foram 12 materiais destinados às/aos professoras/es, de três coleções diferentes, que contemplam do 6º ao 9º ano (QUADRO 2 e APÊNDICE C). Pensando na pertinência do trabalho com este material, ressalta-se que quatro professoras entrevistadas estariam utilizando estes materiais caso as atividades escolares estivessem ocorrendo normalmente.

Quadro 2 - Coleções de livros didáticos analisadas

<b>Identificação</b>	<b>Coleção</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>
01	Expedições geográficas	Melhem Adas e Sergio Adas	Moderna
02	Geografia geral e do Brasil	Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira	Scipione
03	Vontade de saber: geografia	Neiva Torrezani	Quinteto

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao se pensar nos livros didáticos em sua relação com o ensino, foi possível identificar temas e conteúdos que permanecem e aqueles em que o gênero é posicionado. A pesquisa desenvolvida por Tonini (2002) foi fundamental para proceder uma comparação entre os materiais atuais com os resultados encontrados, que ainda apresentam semelhanças significativas. Assim, observou-se, nestes livros didáticos, como o gênero é abordado nos textos de conteúdos principais, nos textos complementares e nas orientações didáticas ao longo das unidades e dos capítulos.

Também foi importante observar e selecionar algumas fotografias em que há uma clara posicionalidade a respeito do gênero. Recorreu-se a Rose (2007), que discute os caminhos metodológicos para pesquisa com imagens visuais, o que auxiliou no estabelecimento para a análise e para a seleção daquelas compõem o debate. Neste sentido, notou-se uma correspondência entre os conteúdos e as imagens utilizadas para ilustração, principalmente quando as mulheres são posicionadas nos textos didáticos: em profissões como professoras, enfermeiras, costureiras; como consumidoras; em articulação entre pobreza e mercado informal de trabalho; e, ainda, poucas referências às mulheres em posição de destaque na política, por exemplo.

Mediante todo o contato com o material, ao ler e observar o que estava posto, percebe-se que há diferenças quanto às representações de homens e mulheres em diferentes temas e conteúdos, com poucas mudanças em relação ao que foi constatado por Tonini (2002). Neste ponto é relevante ter em mente que a concepção de gênero que é produzida e reproduzida reforça o binarismo masculino/feminino e homem/mulher em todos os volumes, além de estabelecer também uma relação de poder. Outras possibilidades e identificações de gênero nem sequer são/foram mencionadas, ficando sob a responsabilidade de professoras/es falar sobre esta questão, aquelas/es que assim queiram.

Este caminho foi relevante para a proposição dos percursos didáticos em que se vislumbrou, a partir da observação participante durante o processo, outras possibilidades de inserir as relações de gênero no ensino de Geografia. Neste ponto, resgata-se os argumentos de Flick (2009, p. 207), visto que esta ação permite, ao/à sujeito/a pesquisador/a, “[...] mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro”, por um período um pouco mais longo, para vivenciar e experimentar o processo realizado.

Por meio de encontros realizados virtualmente, esta etapa propiciou uma relação mais próxima de uma ação fundamental do fazer pedagógico: o planejamento e a elaboração dos percursos didáticos. Permitiu estabelecer “[...] uma relação mais proveitosa sujeito-sujeito, isto é, uma completa integração e participação dos que sofrem a experiência da pesquisa” (FALS BORDA, 2006, p. 59), diminuindo a minha distância em relação às professoras participantes. Afinal, muito do que é aqui discutido foi debatido, estudado, escrito por todas as mãos daquelas que se disponibilizaram para tal ação. As dúvidas, anseios, receios e, porque não, equívocos quanto a conceitos, corrigidos em meio a uma ação próxima e conjunta, foram importantes em todo o processo.

Os encontros, para a elaboração conjunta dos percursos didáticos aqui propostos, foram marcados de modo a não sobrecarregar as professoras, dado que se reconhece o acúmulo de atividades em suas casas durante este período. Assim, as reuniões virtuais com as três participantes desta ação duravam em média 40 minutos, no período disponibilizado por elas, quinzenalmente, em quatro encontros com cada uma, de modo que possibilitasse estudos e reflexões acerca do tema. Ressalta-se que os percursos elaborados não foram efetivados em sala de aula em decorrência das limitações impostas por esta pandemia, principalmente relacionado às restrições de contatos com outras pessoas, bem como ao regime de aulas assíncronas efetivado pela RME de Goiânia. Os percursos didáticos aqui discutidos configuraram, portanto, como uma atividade reflexiva entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa para a proposição de encaminhamentos didáticos que articulassem gênero, as relações de gênero e as práticas espaciais cotidianas.

Para esta elaboração foi necessário recorrer às proposições de Cavalcanti (2014, 2019) como orientadora para o processo de ensino de Geografia, fundamentada no esquema ‘problematizar - sistematizar - sintetizar’. Aliado a isto, ter o entendimento das práticas espaciais cotidianas como conhecimento prático para o ensino (CAVALCANTI, 2012a; CHRISTÁN, 2020) foi fundamental para os percursos elaborados. Principalmente quando se mobilizou relatos acerca da realidade socioespacial de estudantes, percebendo uma maior desenvoltura das professoras ao discutir estes aspectos durante o processo, resultando nos percursos que são aqui discutidos.

Ressalta-se que, tanto as entrevistas quanto o acompanhamento do processo de elaboração dos percursos didáticos da maneira como ocorreram, eu em minha casa e as professoras nas delas, extrapola o entendimento de Massey (2008) a respeito da eventualidade do lugar. O lugar das entrevistas culminou em uma política de negociação entre nós, humanos, e os não-humanos (as máquinas, os *softwares*, as redes de internet) que resultou na dissertação ora apresentada.

## 1.2 DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Todas as etapas e procedimentos realizados foram importantes para o amadurecimento do problema posto e, do mesmo modo, em relação ao entendimento de como as relações de gênero atravessaram a pesquisa, o ensino e a Geografia. Neste sentido, as ideias e os pontos fundamentais para a discussão dos elementos e dos percursos didáticos

necessários para o ensino deste componente curricular foram articulados no decorrer de todo o processo. Espera-se que os aspectos aqui apresentados e discutidos consigam, ao menos, provocar o debate tão necessário para se repensar, em partes, o ensino e a educação no País.

No capítulo *Gênero e a Geografia escolar: estabelecendo um diálogo no ensino de Geografia da Educação Básica* foi necessário, antes de dialogar com o ensino deste componente curricular, empreender um debate situando as diferenças e as Geografias Feministas nesta ciência, de modo a justificar o cenário e o objetivo proposto. Também se discute alguns trabalhos que auxiliam a pensar a categoria gênero a partir das espacialidades e das práticas espaciais cotidianas. Foi relevante também contextualizar a categoria no contexto educacional brasileiro, o que contribuiu para o entendimento dos receios quanto ao tema ser tratado na escola.

O próximo capítulo, *Presenças e ausências: o gênero nos conteúdos de ensino de Geografia*, trata-se mais especificamente da compreensão das professoras quanto ao gênero, bem como a sua inserção nos conteúdos de ensino. Também se discute como o tema é abordado nos livros didáticos, quando foi possível constatar a manutenção de alguns pontos elencados por Tonini (2002). Há que se ressaltar que os aspectos identificados nas falas das docentes e nos materiais analisados impulsionaram as demais etapas da pesquisa.

Em *Espaço escolar, ensino de Geografia e as questões de gênero: do que se ensina, ao que não se ensina e as relações estabelecidas*, continua-se a discussão dos argumentos trazidos pelas entrevistadas no que se refere ao currículo, ao reconhecimento de ações machistas e sexistas, assim como da afirmação de que o gênero e as relações de gênero estão presentes nas escolas. Aliado a estes pontos, apresenta-se brevemente o fascículo orientador e a avaliação realizada pelas professoras participantes desta pesquisa.

Por fim, *O gênero e o ensino de Geografia: possibilidades de abordagem na sala de aula*, apresenta-se e discute-se a proposição para um ensino em que a abordagem das relações de gênero considere as espacialidades e as práticas espaciais cotidianas nas cidades. Neste capítulo evidencia-se, ainda, os elementos necessários para a construção de um percurso didático e, por fim, discute-se todos os três percursos didáticos elaborados conjuntamente com aquelas que participaram desta etapa da pesquisa.

Faz-se, também uma pequena ressalva quanto ao texto apresentado, em que há momentos em que a minha voz, em primeira pessoa do singular, aparece para dar sentido ao meu papel como professora-pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa, como foi perceptível no decorrer destas considerações iniciais. Isto por reconhecer não haver como

dissociar completamente a pesquisa da sujeita que a pensou, desenvolveu-a e escreveu-a. Reconhece-se que não seria o mais adequado, porém, às vezes é necessário se colocar nos textos por nós escritos, pois estes textos carregam muito de nossas concepções, nossos entendimentos, nossas dúvidas, nossos medos e receios. Também a nossa esperança de que o conhecimento aqui construído, de alguma forma, reverbere pelos diferentes espaços e lugares educativos como uma tentativa de trazer outro olhar para o ensino de Geografia e as relações de gênero.

## **2 GÊNERO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: ESTABELECENDO UM DIÁLOGO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O estabelecimento de interesses de pesquisa é decorrente de um cruzamento de trajetórias que incluem o pessoal, o profissional e o acadêmico, impulsionando a produção de conhecimentos a partir de incômodos decorrentes das lacunas perceptíveis. Neste sentido, um debate que ainda necessita de consolidação é a respeito do gênero/das relações de gênero na ciência geográfica brasileira.

Observa-se que há diversas potencialidades a serem abordadas e que, timidamente, vêm ganhando destaque nas pesquisas (SILVA *et al.*, 2013). Por esta perspectiva, entende-se que esta categoria, que foi objeto de análise, discussão e debate na pesquisa que se apresenta nesta dissertação, pode representar uma relação profícua no ensino deste componente na Educação Básica. Compreende-se que, ultimamente, trata-se de um tema envolto em polêmicas, silenciamento e perseguição, perpetrados por diferentes sujeitas/os imersos em relações sociais diversas, que não contribuem para os esclarecimentos acerca do assunto, além de gerar mais ruídos e confusões.

Portanto, neste capítulo situa-se o debate das Geografias Feministas e das diferenças na ciência geográfica; discute-se alguns trabalhos e as possibilidades para se pensar gênero a partir das espacialidades e das práticas espaciais cotidianas e, por fim, contextualiza-se esta categoria no contexto educacional brasileiro e no ensino de Geografia. Deste modo, pretende-se justificar a pertinência de outra perspectiva de tratamento didático-pedagógico em sala de aula.

### **2.1 GEOGRAFIAS FEMINISTAS E AS DIFERENÇAS: SITUANDO O DEBATE NO CONTEXTO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

É imperativo reconhecer que ainda há tensionamentos quanto à inserção de outras abordagens e, no caso deste estudo, do gênero, como categoria de análise para estudos geográficos. Neste sentido, apresenta-se argumentos acerca desta relação, em um diálogo entre a Geografia, as Geografias Feministas e as diferenças, posto que são fundamentais para o seu entendimento. Parte-se da compreensão das dificuldades da discussão desta temática no ensino de Geografia a partir de outra perspectiva que ainda é considerada tabu para muitas/os profissionais que atuam em sala de aula devido ao desconhecimento sobre o

assunto. Reconhece-se também que tal abordagem ainda carece de ser afirmada nesta ciência.

A concepção de como se entende, pensa e teoriza-se o espaço geográfico poderá ser um caminho para a compreensão em relação às ausências, aos silêncios e às invisibilidades do gênero nesta ciência (SILVA, 2009b). Neste sentido, classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, idade e corporeidade, para citar alguns marcadores, tornam-se temas de diversas pesquisas (SILVA *et al.*, 2013; RATTTS *et al.*, 2016), para as análises e os entendimentos das espacialidades de diferentes sujeitas/os inseridas/os em uma dada realidade espacial.

Dando seguimento a este aspecto, Ratts (2016), ao refletir sobre a Geografia Escolar, indica aspectos relevantes destes marcadores para se pensar o seu ensino nas escolas. Estes que, ao serem articulados com o corpo e a corporeidade, ao serem remetidos “[...] ao espaço escolar/acadêmico, [agregam] aspectos das ausências, presenças, barreiras, recusas, discriminações” (RATTTS, 2016, p. 125) que merecem ser debatidos e entendidos como elementos profícuos para a construção do conhecimento e do saber geográfico.

Logo, é relevante discutir a categoria ‘diferença’ por considerá-la importante para se pensar o espaço geográfico, ampliando-a para a sua relação com as Geografias Feministas e com a ciência geográfica. Neste sentido, Machado (2016), ancorada nas categorias da diferença e da interseccionalidade, elaborou um entendimento acerca das apropriações da cidade de Goiânia por mulheres dos movimentos feministas, documento que é um importante referencial para se pensar os grupos e os marcadores sociais das diferenças em sua relação com o espaço e os lugares. Recorre-se a Brah (2006, p. 359) para refletir sobre a diferença, compreendendo-a por meio da articulação de discursos e práticas que “[...] inscreve relações sociais, posição de sujeito e subjetividades”.

Sua argumentação aponta quatro maneiras de conceituar a diferença, são elas:

- a) Experiência - este conceito, advindo do feminismo, permite compreendê-la como uma construção social, como lugar da formação do sujeito, podendo, inclusive, contribuir para reformular a agência do mesmo;
- b) Relação social - por meio da compreensão das trajetórias históricas e contemporâneas no processo de diferenciação dos sujeitos, considerando gênero, raça, classe social e outros marcadores;
- c) Subjetividade - a autora apresenta a necessidade de tratar dos conceitos que são sociais e subjetivos para constituir estas diferenças;

- d) Identidade, como uma inscrição por meio de experiências construídas, de modo pessoal e coletivamente.

Nesta elaboração, Brah (2006) aponta, ainda, que

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p. 374).

Ao considerar estes aspectos, pondera-se que a categoria gênero, inserida em diferentes contextos e situações, pode auxiliar na reflexão de como as diferenças constituem modos distintos de apropriação do espaço geográfico por sujeitas/os, reverberando em distintas práticas espaciais, tanto na cidade quanto no campo. Aliado a este enfoque e, articulando com as proposições das Geografias Feministas, é relevante trazer, para o debate, “[...] o argumento de que mulheres e homens têm se posicionado diferentemente no mundo e, sendo assim, suas relações com os lugares são diferentes também” (SILVA, 2003, p. 36), observação fundamental para as formulações aqui defendidas.

Os argumentos e provocações propostos permitem explicar, elaborar e reelaborar respostas e reflexões teóricas frente aos problemas mais diversos encontrados em uma dada e situada realidade. No presente caso, do gênero como categoria relevante para compreender as espacialidades de sujeitas/os em uma dada realidade, como elementos importantes para o ensino de Geografia na Educação Básica.

Ao buscar esta compreensão por meio do espaço, entende-se que “[...] todo e qualquer fenômeno que possui uma dimensão espacial pode tornar-se objeto de estudo da ciência geográfica” (SOUZA, 2007, p. 45). Aqui se enfatiza e insere-se o gênero como categoria para compreender as diferentes práticas espaciais cotidianas de diferentes sujeitas/os como elemento que a constitui e como potencialidade para o ensino. Contudo, para compreender melhor essa assertiva, é necessário reafirmar o papel desempenhado pelas Geografias Feministas na ciência geográfica, com o objetivo de trazer outras interpretações, perspectivas e questionamentos que auxiliem na fundamentação das questões propostas.

Diante desta assertiva, aponta-se alguns aspectos relacionados à condição e ao contexto da emergência das Geografias Feministas. Reconhece-se que há uma infinidade de pesquisas que tratam deste aspecto (SILVA, S., 2009; SILVA, 2009b, 2009c; SILVA *et al.*, 2013; RATTIS *et al.*, 2016; entre outros autores), mas acredita-se ser fundamental demarcá-los e reiterá-los. Estes estudos resgatam o processo da constituição da abordagem de gênero na ciência geográfica, contribuindo para ampliar o debate e trazer questionamentos importantes em sua relação com o espaço geográfico.

Neste primeiro momento, os aportes e os elementos oriundos de outros países são o foco, considerando os trabalhos de Monk e Hanson (2016) e García Ramón (1989). Tais autoras evidenciam o percurso em que esta abordagem foi sendo constituída ao longo dos anos, enumerando alguns aspectos gerais:

- a) A necessidade de conduzir pesquisas a partir do reconhecimento dos motivos e implicações das diferenças na vida das mulheres em relação aos homens, inclusive em relação às espacialidades;
- b) Os questionamentos referentes aos conteúdos, à metodologia e ao objetivo desta ciência, bem como a sua organização política;
- c) A relação estabelecida da abordagem com o movimento feminista no ambiente acadêmico, apontado por Silva, S. (2009);
- d) O reconhecimento das implicações desta abordagem para esta ciência, quais sejam: os vínculos entre as esferas de produção e a estrutura patriarcal da sociedade, enfatizando as relações de gênero; ao enfatizar o estudo do lugar e o trabalho doméstico, evidencia-se a artificialidade da divisão entre a geografia econômica e a geografia social; e, por último, que os estudos das particularidades não estão desvinculados das categorias gerais de análise da ciência geográfica;
- e) A distinção estabelecida entre a Geografia do Gênero e a Geografia das Mulheres, posto que a “[...] geografia del género [vai além da geografia das mulheres, pois engloba também] [...] las relaciones sociales entre los hombres y mujeres” (GARCIA RAMÓN, 1989, p. 29).

Salienta-se aqui as diferenças entre o uso das categorias gênero e mulher: não confundir os estudos de gênero e os estudos de mulheres, visto que as masculinidades e as

vivências trans<sup>5</sup>, entre outras, também são temas de diversas pesquisas; a oposição do conceito de gênero em relação à categoria mulher, tendo em vista que o conceito de gênero “[...] implica uma postura relacional dos universos femininos e masculinos” (SILVA, 2009c, p. 94); a pesquisa utilizando o conceito de gênero não significa, necessariamente, um engajamento político nas denominadas epistemologias feministas; e, por fim, a adoção da perspectiva feminista “[...] na produção do conhecimento não pode ser associada à percepção imediata de corpos que praticam o conhecimento” (SILVA, 2009c, p. 94).

Deve-se, portanto, pensar esta perspectiva como posicionamento político no sentido de ocupar espaços, principalmente em relação à produção de conhecimentos que tratam de temas que, apesar da ascensão nas produções, ainda carecem de consolidação na ciência geográfica. Ao trazer este pequeno retrospecto reitera-se o entendimento de que as/os sujeitas/os se situam de maneiras distintas no mundo, estabelecendo, portanto, diferentes relações com os lugares (SILVA, 2003; MACHADO, 2016).

Diante do exposto, acredita-se ser necessário discutir elementos do contexto brasileiro no que se refere à produção científica desta temática para considerar os limites e as possibilidades de sua inserção no ensino na Educação Básica. Nos estudos e nos levantamentos realizados por diversas/os pesquisadoras/es, que podem ser apontados como pioneiras/os no assunto<sup>6</sup>, ressalta-se a tentativa de consolidação da temática no Brasil a partir: da criação de grupos de estudos e laboratórios de pesquisa em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do País<sup>7</sup>; do estabelecimento do Grupo de Trabalho ‘Geografia e Diversidade: gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades’, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege); e da consolidação de uma rede de divulgação científica, incluindo a Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, para fortalecer esta discussão na ciência geográfica (RATTS *et al.*, 2016).

---

<sup>5</sup> Recorre-se a Lins, Machado e Escoura (2016) para apresentar uma definição que possa ser compreendida no contexto indicado. Para o autor e as autoras: “**Transexuais/Travestis/Transgêneros**: pessoas cuja identidade de gênero é diferente da esperada para seu corpo – sujeitos nascidos com pênis que têm comportamentos, sonhos e autoimagem feminina; ou nascidos com vagina que têm comportamentos, sonhos e autoimagem masculina” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 70, grifos do autor e das autoras).

<sup>6</sup> O trabalho realizado por Silva *et al.* (2013) aponta a tese de Sonia Alves Calió, defendida na Universidade de São Paulo, ‘Relações de gênero na cidade: uma contribuição do pensamento feminista à Geografia Urbana’, como a primeira que traz as relações de gênero no Brasil, considerando o período de 1987-2011.

<sup>7</sup> Aqui cita-se alguns, com base nos estudos de César (2015): Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades, La Gente, na Universidade Federal de Goiás (UFG); Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Grupo de Estudos Territoriais (GETE), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Geografia e Gênero: a força de trabalho na expansão e nos novos caminhos da cana-de-açúcar no Vale do Rio Pardo, São Paulo/Brasil, no início do século XXI (2000-2012), na Universidade de São Paulo (USP).

Ressalta-se, contudo, que “[...] foi apenas no século XXI que ocorreu um impulso na produção de trabalhos científicos com base nas categorias sociais como gênero, mulheres e sexualidades” (SILVA *et al.*, 2013, p. 100). Por mais que haja produções de períodos anteriores, é fato que a temática tem ganhado, gradualmente e timidamente, corpo e espaço nas universidades brasileiras nas duas primeiras décadas deste século (CÉSAR, 2015; FARIA, 2018). Neste contexto, destaca-se as provocações de Silva (2009b) no que se refere às ausências, silêncios e invisibilidades relacionadas ao gênero na produção da Geografia brasileira. Seus argumentos se referem tanto a quem produz os conhecimentos que são validados e reconhecidos como tal pelos pares e quanto à sua constituição epistemológica. Na próxima seção discute-se mais atentamente este último aspecto.

### **2.1.1 As Geografias Feministas e as abordagens de gênero: o saber/fazer geográfico em questão**

Pensar o contexto de inserção das Geografias Feministas na ciência geográfica ofereceu a oportunidade de situar o objeto de estudo em questão, contribuindo para conhecer os limites e as possibilidades em relação ao que foi proposto para a investigação. Neste sentido, ainda com base nas/os autoras/es já citadas/os, estas me auxiliaram na identificação das abordagens a respeito da categoria gênero nos estudos geográficos. Aspecto que foi fundamental, pois contribuiu para as análises dos livros didáticos e das falas das professoras, culminando na elaboração de proposições didáticas, dos percursos didáticos e de um fascículo com orientações às/aos professoras/es com outras abordagens possíveis.

Dando continuidade às discussões, Garcia Ramón (1989) identificou enfoques importantes e que ainda permanecem nas produções científicas, partindo da já mencionada Geografia das Mulheres até os estudos de gênero, são eles: mobilidade, igualdade-desigualdade, relações de produção e reprodução social, trabalho doméstico e mercado de trabalho, diversidade cultural das mulheres, entre outras temáticas. Enfatiza-se ainda que as investigações apontam amadurecimentos teóricos e metodológicos, significando que, apesar de todos os limites e dificuldades, pode-se vislumbrar até mesmo transformações no pensar e no fazer geográfico.

Aliado aos aspectos mencionados, recorre-se também a Silva (2014), que apresenta três eixos de abordagem do gênero na ciência geográfica: a primeira centrada nas mulheres, a partir de suas experiências espaciais, fundamentada na diferença sexual dos corpos

masculino e feminino; a segunda observa a partir da perspectiva construcionista, em que o gênero é entendido e investigado como uma construção social e se relaciona intimamente com os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres de cada sociedade; e a terceira abordagem, denominada de desconstrucionista, na qual o gênero é uma representação, uma ficção reguladora, pois se trata de atos performativos repetitivos e estilizados que visam naturalizar o masculino e o feminino.

Mencionar novamente estas discussões, enfatizar os posicionamentos, correlacionar os pressupostos teórico-metodológicos das produções que tratam da categoria gênero nesta ciência se torna relevante para disputar espaços dentro do fazer/pensar geográfico, de modo a trazer, para a linha de ensino e aprendizagem, outros questionamentos e novas possibilidades. Neste momento, resgata-se uma discussão profícua, protagonizada por Silva (2009b), referente às características que estão presentes no discurso geográfico brasileiro e, que, de alguma maneira, reverberou nas investigações realizadas, nos materiais didáticos produzidos e nos entraves quanto à inserção desta abordagem. As características são:

- [...] - a base eurocêntrica de constituição do saber;
- o apego à forma material do espaço, do qual emana a pretensa neutralidade;
- a permanência do sujeito genérico e universal, que invisibiliza os demais grupos sociais que não estão identificados com o protagonismo do homem, branco, ocidental e cristão. (SILVA, 2009b, p. 76).

A apresentação e a sustentação destes elementos consistem obstáculos para uma pesquisa cujo objetivo seja abordar, no âmbito geográfico, as questões referentes aos marcadores sociais da diferença, que estão presentes e constituem as/os sujeitas/os em sua produção, reprodução e apropriação do espaço geográfico. Afirmar e reafirmar o predomínio de uma perspectiva de ciência europeia, masculina, branca e heterossexual contribui para chamar a atenção de que os ‘marcadores de diferenças’ ainda sejam mantidos ausentes, sejam invisibilizados e até mesmo silenciados (RATTS *et al.*, 2016; SILVA, 2009b), por mais que os corpos daquelas/es que produzem o conhecimento carreguem os marcadores mencionados.

E aqui surge uma provocação: não é porque não é enfatizado, mostrado e investigado que aquelas/es e suas práticas espaciais, inscritas em um dado contexto e realidade socioespacial, não sejam passíveis de teorizações e reflexões. Ao indicar estes aspectos também se entende a dificuldade de a categoria gênero ser estudada e tratada enquanto tema

investigativo para e na Geografia, o que contribui para que muitos fenômenos geográficos não sejam estudados e/ou pesquisados.

Pensar a respeito destas lacunas que, conseqüentemente, repercutem no ensino, deve ser compreendido como uma ação política de ocupação de espaços e também de produzir conhecimentos. Afinal, lembrando hooks<sup>8</sup> (2013, p. 46), a educação que se recebe e se transmite “[...] não era e nunca é politicamente neutra”, possui reflexos significativos no que e em como se ensina. Portanto, suas palavras evocam a necessidade e a importância de problematizar estas questões, tanto na Geografia Acadêmica como na Geografia Escolar, encontrando eco para produzir e elaborar referenciais teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Aqui são necessários alguns esclarecimentos quanto ao entendimento do gênero, visto que traz implicação para as argumentações seguintes. Inicia-se com as considerações de Machado (2016), que indica duas formas de entender esta categoria pelas feministas:

[...] uma, ele (gênero socialmente construído) em oposição ao sexo (biologicamente dado); e a segunda, gênero como qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino\feminino, incluindo a distinção entre corpos femininos e corpos masculinos. Assim, algumas teóricas feministas separam radicalmente o gênero e sexualidade. Outras teóricas não separam, dizem que não há como falar de gênero sem falar de sexualidade. (MACHADO, 2016, p. 81).

É interessante ressaltar, neste momento, que algumas falas das professoras entrevistadas carregam contradições e ambigüidades, ora oscilando em relação à primeira, ora em relação à segunda, como será discutido posteriormente.

Ao reconhecer as distinções apontadas pela autora, ressalta-se que o entendimento aqui proposto está centrado nas relações de gênero que também estão circunscritas em meio às relações de poder. Para tanto, recorre-se às formulações de Scott<sup>9</sup> (2019, p. 67), que concebe o gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Em um primeiro momento pode-se ter a impressão de que há uma valorização da diferença sexual para o estabelecimento deste conceito. Contudo, em outro texto a autora

---

<sup>8</sup> bell hooks é o pseudônimo adotado por Glória Jean Watkins, inspirado em sua bisavó materna Bell Blair Hooks sendo grafado em minúsculo para dar ênfase ao conteúdo dela, e não à sua pessoa. Fonte: <https://elefanteeditora.com.br/quem-e-bell-hooks/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

<sup>9</sup> Este texto foi publicado originalmente no ano de 1986, com o título de “Gender: a useful category of historical analysis” na Revista *The American History Review*.

consegue sanar as dúvidas recorrentes desta interpretação. Scott (2008) afirma que esta categoria será útil como uma forma de questionar, historicamente, e para pensar, de maneira crítica, acerca dos sentidos produzidos, implantados e modificados<sup>10</sup> dos corpos sexuados na sociedade. A autora continua sua explanação afirmando que a categoria permite como pensar e interrogar a identidade sexual produzida.

Retornando ao primeiro texto mencionado desta autora, ela aponta quatro aspectos que devem ser implicados quando dos estudos e análises referente ao gênero: a) “[...] os símbolos culturalmente disponíveis”; b) os conceitos normativos utilizados para a interpretação daqueles símbolos; c) a inclusão da noção do político “[...] quanto uma referência às instituições e organizações sociais”; e, por fim, d) a identidade subjetiva (SCOTT, 2019, p. 67-68). Estes aspectos são fundamentais para o entendimento da definição proposta pela autora.

Ao compreender os aportes teóricos, seus limites e suas implicações sociais, assim como pensar nas espacialidades das/os sujeitas/os, pode-se inferir alguns elementos que influenciam a inserção ou não deste debate no ensino do componente na Educação Básica. Em outro texto, Scott (2012) retoma o posicionamento acerca da relevância deste debate, que ela pensava estar superado. Isto posto, reafirma-se aqui a necessidade e a importância de se pensar a Geografia considerando também o gênero como categoria para a compreensão das diferentes e diversas espacialidades que dão vida, forma e sentido aos lugares.

Destaca-se, ainda, as interpelações oriundas do feminismo negro<sup>11</sup> ao tensionar e questionar a categoria mulher como representativa de experiências universais, de mulheres negras e indígenas, só para citar algumas. Neste ponto, a interseccionalidade, ao conectar outras estruturas de poder, como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social e idade, entre outros são fundamentais para o entendimento das opressões que se cruzam em algumas situações e contextos (CRESNHAW, 2002).

Em relação a esta discussão, Lélia Gonzalez (RIOS; LIMA, 2020) traz importantes contribuições para se pensar um feminismo afro-latino-americano que deve(ria) olhar o

---

<sup>10</sup> “It is above all an invitation to think critically about how the meanings of sexed bodies are produced, deployed, and changed; that, finally, is what accounts for its longevity” (SCOTT, 2008, p. 1423).

<sup>11</sup> Aqui cita-se algumas mulheres pesquisadoras, personagens e autoras fundamentais para o debate: Sojourner Truth (1797-1883), que nasceu escrava e se tornou uma importante defensora dos direitos das mulheres (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), Ângela Davis, bell hooks (2013, 2019) e Lélia Gonzalez (RIOS; LIMA, 2020).

‘caráter multirracial e pluricultural’ da América Latina a respeito das mulheres desta região.

Em suas palavras:

Lidar, por exemplo, com a divisão sexual do trabalho sem articulá-la com a correspondente ao nível racial é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco. Falar de opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito alto por não serem brancas. (RIOS; LIMA, 2020, p. 142).

Com isto, observa-se que o gênero também passa por outras opressões que são relevantes para a compreensão de diferentes realidades socioespaciais e, conseqüentemente, das experiências de sujeitas/os nos lugares. Reconhece-se que, apesar de usar esta categoria – gênero, é imprescindível também trazer, ou ter em mente, os demais marcadores da diferença, notadamente raça, etnia, sexualidade e classe social porque atravessam todas/os de alguma forma. Este aspecto também foi lembrado e ressaltado pela Professora Pagu ao longo de todo o processo, tanto da entrevista quanto do acompanhamento da elaboração do percurso didático.

Assim, ao refletir a respeito do ensino de Geografia, considerando os aspectos mencionados por Scott (2012, 2019) e hooks (2013), bem como por outras/os pesquisadoras/es da área, acredita-se ser relevante levar esta discussão para a sala de aula. Para tanto, é preciso considerar a prática docente, os documentos curriculares oficiais, os currículos implementados por docentes, os recursos didáticos utilizados, bem como as relações estabelecidas entre todas/os envolvidas/os no processo de ensino e de aprendizagem. Aliadas a estes elementos, deve-se também trazer questões pertinentes a respeito do fazer/pensar geográfico que considerem o gênero em sua dimensão espacial.

## 2.2 GÊNERO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: AS ESPACIALIDADES E AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS

Foi necessário discutir o estatuto das Geografias Feministas e das diferenças nesta ciência para o entendimento da sua inserção, bem como dos questionamentos que passam a ser realizados por diferentes pesquisadoras/es, tanto no Brasil quanto no mundo. Agora, discute-se alguns aspectos relacionando-os ao espaço geográfico e às relações de gênero para a compreensão do processo investigativo realizado.

Para tanto, utilizou-se como base as argumentações propostas por autoras/es que evidenciam as diferentes espacializações de sujeitas/os, considerando o gênero para a análise geográfica: os diferentes deslocamentos observados pelos gêneros pelo e no espaço urbano (SILVA; ORNAT, 2007); “[...] a relação entre pobreza, gênero e espaço urbano” (SILVA, 2007, p. 117); as espacialidades da mulher negra no espaço urbano de Goiânia (SOUZA; RATTS, 2008); segregação espacial, gênero, feminismo e raça (SOUZA; RATTS, 2009); apropriações do espaço urbano por diferentes mulheres na cidade de Goiânia (MACHADO, 2016); entre outros.

Estas/es autoras/es foram selecionadas/os por se considerar sua relevância para a produção científica a partir do destaque de alguns artigos sobre o tema. Aqui, aponta-se, ainda, para os trabalhos de César (2015) e Faria (2018), nos quais há uma relação mais pormenorizada e completa das pesquisas realizadas na pós-graduação em Geografia de todo o País sobre gênero e sexualidade. Os trabalhos citados, longe de representar toda a produção a respeito do tema, centram-se no espaço urbano e na cidade. No decorrer do levantamento bibliográfico e de produções, nos cursos de pós-graduação de Geografia do Brasil, encontrou-se também produções que se voltam ao estudo do gênero e das relações de gênero no espaço rural<sup>12</sup>. Contudo, para a presente discussão, centra-se no urbano e na cidade como uma possibilidade de se pensar também no ensino deste componente, por meio das práticas espaciais cotidianas.

Cada um dos autores e das autoras citados/as empreendeu investigações relevantes, por meio da articulação entre gênero, raça, classe e espaço, permitindo uma compreensão de “[...] como um determinado grupo pensa seu espaço, quais as suas representações sobre o mundo e sua realidade” como constitutivo da compreensão de suas espacialidades (RATTS; SOUZA, 2008, p. 153). Posto isto, vê-se como estas articulações são necessárias, pois abrem, permitem e possibilitam teorizações que trazem as diferenças e o gênero para a Geografia.

Têm-se a consciência de que estes elementos são importantes para o ensino deste componente curricular na Educação Básica e, porque não, nas IES, ao tornar mais relevante para as/os estudantes desenvolverem, por meio de conteúdos mediados por professoras/es, o

---

<sup>12</sup> Cita-se aqui alguns exemplos obtidos no catálogo de teses e dissertações da plataforma Capes: “Parar um minuto, olhar para trás e seguir adiante”: organização de mulheres do MST no assentamento 10 de Abril, de Ohana de Alencar Abreu (Universidade Federal do Ceará – UFCE); Da fome à fartura: um olhar sobre o trabalho e as práticas das mulheres camponesas no Assentamento Che Guevara no Pontal do Paranapanema (SP), de Priscila Souza Maldonado (Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Catalão); Mulheres em movimento: os limites do espaço e do gênero em face do movimento de mulheres trabalhadoras rurais no Tocantins, de Gleys Ially Ramos dos Santos (Universidade Federal de Goiás – UFG).

pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2017, 2019). Nesta perspectiva, entende-se que contemplar as espacialidades considerando as diferenças das/dos sujeitas/os, no processo de ensino e de aprendizagem significa

[...] discutir os espaços vividos na cidade, considerando, no entanto, que eles são uma construção constante, dinâmica, na qual interfere a experiência, os deslocamentos cotidianos, o contexto familiar e social, mas também suas aprendizagens, seus conceitos, as referências espaciais aprendidas. (CAVALCANTI, 2017, p. 163).

Seguir com este entendimento é pensar também que, abordar as relações de gênero com outros argumentos, é trazer ferramentas para que estas/es sujeitas/os que estão aprendendo notem a relação existente entre cidadania, democracia e os espaços urbanos, conforme salienta a citada autora. Contudo, para isto, é fundamental que as/os professoras/es consigam fazer esta relação por meio da mediação didática.

Baseados inicialmente em Silva (2003, p. 37) e, pensando nos primeiros estudos realizados, as/os autoras/es destas pesquisas queriam “[...] compreender como o sujeito feminino é construído dentro das estruturas de dominação sócio-espaciais”, em questionamentos realizados a partir da relação espaço e gênero, suscitando novas compreensões sobre o assunto. Aqui, salienta-se que não se deve restringir as discussões somente às mulheres cisgênero<sup>13</sup>, que também é uma categoria questionada e discutida por muitas/os estudiosas/os do assunto. Há outros corpos e corporeidades que ultrapassam a lógica binária de homem/mulher e que têm suas inscrições, nos espaços e lugares, muitas vezes negadas e apagadas. As discussões de Machado (2016) a respeito das diferentes formas de apropriação e das experiências das mulheres feministas pela/na cidade de Goiânia, considerando os deslocamentos realizados, as relações estabelecidas com as ruas, com o corpo/corporeidade, com os espaços e os locais públicos, dentre outros aspectos, contribuem para pensar a espacialidade das relações de gênero no urbano e na cidade. Configura-se, portanto, como uma importante referência para ampliar as abordagens até então realizadas no ensino.

Recorreu-se, do mesmo modo, aos estudos de Silva (2003, 2009b, 2014) como subsídio aos argumentos aqui propostos, iniciando-se com o questionamento a respeito da

---

<sup>13</sup> Novamente, recorre-se a Lins, Machado e Escoura (2016) para a definição deste termo. Elas e ele, em um glossário elaborado, assim definem cisgênero: aquela pessoa que a identidade de gênero corresponde ao gênero que lhes foi atribuído quando nasceram correspondendo à sua genitália.

análise materialista do espaço geográfico. Talvez este apego material das análises espaciais ainda seja um dos desafios referentes à produção teórica desta ciência no que concerne aos marcadores sociais das diferenças. Isto porque se trata de uma permanência que atravessa todo um processo de constituição e consolidação de pensar geograficamente, bem como pela manutenção de fronteiras e limites estáveis referentes às demais ciências<sup>14</sup>.

Silva (2009b), ao desenvolver seu argumento a respeito do apego à forma material do espaço, afirma que este aspecto é observável e fica marcado como resultado da ação dos poderes de grupos hegemônicos no espaço. Por esta perspectiva não é possível dar visibilidade àqueles grupos não hegemônicos e não detentores de poder, como as mulheres, negros/as e os diferentes grupos homossexuais, que também produzem os lugares. Com um simples caminhar pelas ruas da cidade ou ato de folhear um livro didático de Geografia é possível perceber quem são os sujeitos destacados e nomeados como produtores do espaço geográfico e que também são os detentores do poder político e econômico no País: o homem cisgênero, branco, cristão e heterossexual. Silva (2014, p. 99) ainda destaca que:

Os grupos que possuem menor poder econômico, político e cultural vivenciam o espaço, sem conseguir construir marcas expressivas. Nem por isso, os grupos de menor poder em expressar sua materialidade espacial, deixam de viver espacialmente. O caminho para compreender a espacialidade de grupos de menor poder é pensar o espaço, além de sua materialidade, podem também ser compreendido por meio de relações de diversas naturezas (MASSEY, 2008).

A partir deste referencial, pensa-se na potencialidade de refletir acerca do gênero e a Geografia, de modo a produzir conhecimentos que consigam articular os temas e conteúdos deste componente curricular em sala de aula. Para tanto, recorre-se às reflexões de Massey (1994, 2008) acerca do espaço e do lugar, em articulação com as práticas espaciais cotidianas, como outras possibilidades para englobar os diferentes grupos e marcadores sociais da diferença nesta ciência e como referencial para o ensino.

Em sua obra ‘Pelo espaço’, Massey (2008, p. 29) empreende uma discussão a respeito de pensar e de abordar o espaço de uma maneira alternativa, considerando-o como “[...] produto de inter-relações [...], como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade [e, por último, estando] sempre em construção”. Considerar estes aspectos amplia as perspectivas para analisar espacialidades outras, permite questionar os conceitos

---

<sup>14</sup> Neste sentido, é pertinente refletir acerca das proposições de Silva, Ornat e Chimin Junior (2017) quando estes discutem a produção de Doreen Massey por meio da posicionalidade e da reflexibilidade.

endurecidos e, até mesmo, impermeáveis, que não dão margem para novos e necessários questionamentos; sobretudo, permite trazer as/os outras/os sujeitas/os para o palco, ou mais precisamente, com destaque nos estudos geográficos. É pensar na alteridade e na diferença como potências produtoras do espaço e dos lugares.

Ao ponderar acerca destas proposições, aqui se evoca a ideia de que a escola, a sala de aula e a cidade são espaços onde a “[...] existência coetânea de uma pluralidade de trajetórias, uma simultaneidade de estórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p. 33), são atravessadas e marcadas pelas relações de gênero. Deve-se compreender, também, os saberes ou conhecimentos das/dos professoras/es acerca desta categoria e a sua abordagem no ensino, de modo a contribuir para evidenciar aspectos até então não pensados como possibilidades para o ensino.

Massey (1994) ao discutir a relação espaço, lugar e gênero, evoca lembranças de sua infância contrastados com outras experiências em que sentia que os lugares não eram ou não foram projetados para ela. Uma das experiências mencionadas é a que teve na Art Gallery, ao visualizar várias pinturas de mulheres nuas feitas por homens, destacando que aquelas eram representadas pelos olhos destes, fazendo-a se sentir objetificada e concluindo que aquele espaço/lugar teria efeitos diferentes em homens e mulheres.

The only point I want to make is that space and place, spaces and places, and our senses of them (and such related things as our degrees of mobility) are gendered through and through. Moreover they are gendered in a myriad different ways, which vary between cultures and over time. And this gendering of space and place both reflects *and has effects back on* the ways in which gender is constructed and understood in the societies in which we live<sup>15</sup>. (MASSEY, 1994, p. 186, grifos da autora).

Em continuidade às suas ideias convém ressaltar que, além do aspecto apontado, o espaço e os lugares não são somente ‘gendrados’, ou generificados, mas refletem e afetam a maneira como cada gênero é construído e compreendido (MASSEY, 1994). A argumentação desta autora é relevante para se pensar a respeito dos espaços públicos e privados e sobre as práticas espaciais cotidianas realizadas por mulheres e homens cisgênero, mulheres e homens transgênero, travestis, transexuais, pessoas não binárias pelas/nas cidades e no

---

<sup>15</sup> “A única observação que quero fazer é que espaço e lugar, espaços e lugares, e o nosso senso deles (e de coisas relacionadas, como nossos graus de mobilidade) são atravessados por gênero. Além disso, eles são generificados de diversas maneiras, que variam entre culturas e com o passar do tempo. E esta generificação do espaço e lugar reflete *e tem efeitos nas* maneiras pelas quais o gênero é construído e compreendido nas sociedades em que vivemos” MASSEY, 1994, p. 186, grifos da autora, tradução nossa).

campo. Neste sentido, propõe-se observar esta percepção para se analisar e pensar o espaço e os lugares interconectados, como trajetórias de histórias de que são feitos e permeados por estas relações (MASSEY, 2008). Afinal, ainda é comum o entendimento dessas categorias de forma neutra, de modo que, ao possibilitar ou estimular diferentes apropriações, seria teorizado sem nenhuma distinção ou correlação a respeito do gênero.

Compreende-se as dificuldades em abordar esta temática considerando-a a partir de suas espacialidades, dado que, conforme as próprias participantes da pesquisa, é considerado como algo novo. No decorrer das entrevistas realizadas, em que as trajetórias profissionais foram narradas, foi possível pensar uma articulação das relações de gênero que atravessaram suas práticas espaciais cotidianas e que resultaram em suas escolhas profissionais, na sua jornada de trabalho, na continuidade dos estudos e até mesmo nos momentos de lazer. Muitas vezes estes aspectos escapam às possibilidades de uma reflexão que as vincule como possibilidades para o ensino. Aqui tem-se alguns dos trechos das entrevistas que evidenciam estes aspectos:

“No [nome da escola omitido] tem 20 anos que eu trabalho lá. Foi a primeira escola que eu entrei da Prefeitura [de Goiânia]. Aliás, a segunda. **A primeira eu estava de licença maternidade. Como você estava falando de local de estudo, de trabalho né, como eu estava amamentando eu preferi no [nome do setor omitido], né? Porque a minha mãe morava na [nome do setor omitido] e eu moro no Setor [nome do setor omitido], né? Assim então, eu não podia arrumar escola na outra parte da minha [cidade] no meu bairro, e sim no bairro da minha mãe.** Ela morava na [nome do setor omitido]. E eu entrei no [nome da escola omitido]”. (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020, grifos nossos).

“Aí eu comecei a lecionar numa escola, não sei se você conhece, indo para Senador Canedo [cidade da Região Metropolitana de Goiânia], [nome da escola omitido]? Conhece aquela região ali? [nome da escola omitido]? Já ouviu falar da [nome da escola omitido]? **Pois é... comecei a lecionar ali, né, em duas escolas, ali próximas uma da outra, que tinha que fazer complementação de carga horária, né.** Aí fiquei na Rede Estadual por cinco anos. [...] Aí prestei outro concurso pro município e logo em seguida, né, também passei, achei que não iria passar, mais passei e fiquei na dúvida se assumia ou não assumia. Falei “será que assumo, né?”. **Porque eu pensava na questão também da sobrecarga de trabalho. Porque a sobrecarga de trabalho ela atrapalha um pouco o processo de formação continuada do professor [...].** Porém, nesse período eu, assim, passei por alguns problemas de saúde na família, aí tive que acompanhar meu pai adotivo no processo de doença, e fiquei naquela dúvida se assumia ou não. Eu só assumi por incentivo dele. Aí ele falou ‘não... você tem que assumir sim. É uma conquista sua, você não tem que jogar fora não’. **Aí assumi. Aos trancos e barrancos, cuidando dele e trabalhando em duas escolas**”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).

Infere-se, com estes relatos, que as relações de gênero orientaram as práticas espaciais cotidianas delas, assim como de estudantes e de outras/os da comunidade escolar. As suas experiências e apropriações referentes nas relações espaço-gênero-trabalho e espaço-gênero-lazer, bem como em outras possíveis, influenciam, mesmo que isto não seja imediatamente compreendido por elas e muito menos se tornem foco para o ensino. As escolhas das escolas, a sobrecarga de trabalho – que aumentou significativamente com as aulas remotas, a sobreposição da relação espaço público e privado, a relação entre ser mãe-professora e filha-professora são importantes aspectos que merecem atenção, afinal, podem ter repercussão em suas espacialidades e nos modos de viver a/na cidade.

Diante do exposto pelas professoras, é relevante discutir o entendimento das práticas espaciais nesta dissertação. Parte-se da concepção de espaço proposto por Massey (2008, p. 35) quando ela destaca as negociações inseridas na multiplicidade onde o social é construído, que se apresenta ‘vivo’ e ‘desafiador’, significando “[...] que as estratégias para dominá-lo têm sido muitas, variadas e persistentes”. Continuando seus argumentos, mais à frente ela destaca que espaço e lugar “[...] emergem através de práticas materiais ativas” (MASSEY, 2008, p. 175).

Ao considerar as experiências cotidianas realizadas pelas/nas cidades e os estudos aqui já mencionados a respeito do gênero na Geografia, recorre-se a Souza (2013) para discutir o conceito de práticas espaciais. Em suas considerações iniciais o autor, baseando-se em Henri Lefebvre, afirma que este conceito se torna uma “[...] ponte conceitual entre as relações sociais e o espaço” (SOUZA, 2013, p. 238). Ao ter em mente que as relações de gênero são construídas socialmente e estão imersas em relações de poder, a produção de práticas espaciais “[...] são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a ‘lugaridade’...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados*” (SOUZA, 2013, p. 241, grifos do autor). Desta forma, é possível uma articulação daquelas relações como um conhecimento prático que se tem para a construção de conhecimentos geográficos em sala de aula.

Souza (2013, p. 246-247) argumenta ainda que estas práticas espaciais podem servir ora à dominação, coerção e imposição, “[...] ora à emancipação, à autodeterminação e ao autogoverno, à autodefesa legítima, à instituição livre e lúcida das leis e normas pelo próprio corpo de cidadãos, diretamente”. Assim, as práticas espaciais realizadas por mulheres e homens cisgênero, pessoas transgêneros, transexuais, travestis e pessoas não binárias podem

ser insurgentes ao remeter a uma ideia de transformação da realidade socioespacial em que estão inseridas/os.

Enfatiza-se que Cavalcanti (2012b) e Christán (2020) apontam e defendem as práticas espaciais cotidianas como fundamentos relevantes para a atuação de professoras/es. Isto porque a/o docente, ao “[...] conhecer suas experiências geográficas, seus conhecimentos empíricos nessa área, para problematizá-los, propiciando, assim, motivações para o estudo e o avanço de seus saberes” (CAVALCANTI, 2012b, p. 116). É articular este conhecimento prático, nos dizeres de Christán (2020), com o currículo para motivar o ensino em sala de aula. Partindo desta perspectiva, analisar o espaço como produto de inter-relações, esfera da multiplicidade e aberto (MASSEY, 2008) possibilita uma nova percepção quando articulada com outras escalas. Este ponto contribui para a compreensão de que a escola e a sala de aula não estão dissociadas dos conteúdos de ensino, assim como de elementos e aspectos ser referentes às elaborações teóricas que contribuam para pensar geograficamente a realidade em que se está inserida/o.

Questionar este aspecto é o que se também se pretendeu com a investigação aqui apresentada, que tem como centralidade o ensino deste componente curricular na Educação Básica. Rever documentos curriculares, os livros didáticos, a compreensão das professoras sobre o assunto é também, de certa maneira, rever e revisitar o conhecimento produzido que subsidia a prática pedagógica em sala de aula. Isto se torna fundamental para propor outras perspectivas e possibilidades para o ensino. É sugerir, da mesma forma, novas reflexões que possam suscitar dúvidas, anseios e receios, não com algo salvador, mas como outro caminho a ser almejado. Neste sentido, na próxima seção discute-se alguns elementos da inserção da temática no campo educacional e, conseqüentemente, problematizar um pouco a questão com o ensino de Geografia.

### 2.3 GÊNERO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA: POR UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Após situar a categoria gênero na ciência geográfica, faz-se necessária uma reflexão quanto ao contexto educacional, de modo a pensar e construir outros caminhos para o tratamento didático da temática. Ao recordar o trabalho em diferentes espaços educacionais, infere-se que os marcadores sociais da diferença estão presentes nas salas de aula, nas quadras, nos pátios, nos diversos espaços e lugares das escolas, nas escolhas de materiais

didáticos, de filmes e músicas a serem utilizados. Contudo, apesar da materialidade e da corporeidade destes marcadores nas instituições educacionais, nota-se que ainda não é central que os componentes curriculares e, notadamente, da Geografia, pensem e reflitam sobre isso. Os argumentos de Silva (2009a, 2014) são pertinentes quando afirma que a realidade socioespacial da cidade é também um espaço generificado. Por isto, pode ser lugar reprodutor de hierarquias, estereótipos e discriminações de gênero, mas também um espaço de subversão desta ordem.

Por esta perspectiva, quando as relações de gênero não são escrutinadas em sua dimensão espacial, não contribuem para que estudantes e docentes compreendam a realidade em que estão inseridas/os. Também não colaboram para o que propõe Arroyo (2013) a respeito do saber de si enquanto conhecimento, ressaltando que

O direito ao saber de si não é reduzir o foco do conhecimento universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal. Entender mestres e educandos juntos como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, política, hegemônicas da sociedade. (ARROYO, 2013, p. 281).

Entretanto, aqui cabe uma ressalva: acredita-se que não se deve simplesmente considerar que a mera inserção de questões relacionadas ao gênero, circunscrita a pequenos momentos, sem relacionar e/ou refletir sobre sua espacialidade, contemplará esta provocação, aspecto este já alertado por hooks (2013). Isto porque é preciso reconhecer que a educação é um campo ou um território de disputas de poder, que seleciona e legitima quais conhecimentos devem ser ensinados e quais não (ARROYO, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2008). Esta seleção está apontada em documentos oficiais como leis, diretrizes curriculares, propostas político-pedagógicas das redes de ensino, parâmetros curriculares e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos nos estados e municípios, representando relações de poder de uma dada sociedade.

Assim, realizar investigações a respeito desta temática é uma ação política de ocupar os espaços e de afirmar as diferenças como potencialidades para a elaboração de conhecimentos e para o entendimento do espaço geográfico por este viés. Todavia, não é somente isto. É não assumir os ideais de uma educação ‘neutra’, sendo que esta contribui para “[...] negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o

que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2013, p. 53) e que ainda estão presentes nas escolas.

Neste sentido, enfatiza-se aqui os ideais de uma educação plural e cidadã, que não abandone e que não desmereça as discussões referentes ao gênero na educação. Reforçar os documentos legais normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), é relevante, pois indicam os ideais de uma sociedade que ainda precisa ser construída e fortalecida. Elas apresentam um escopo em comum e essencial que justificam a inserção desta temática na educação e, por extensão, no ensino de Geografia: a fundamentação cidadã do Estado brasileiro, a redução das desigualdades sociais e regionais, a pluralidade política e de ideias, a valorização da dignidade humana visando uma sociedade livre de preconceitos de raça, de sexo, de cor e de idade, bem como livre de qualquer forma de discriminação; elementos que deveriam ser basilares na sociedade brasileira.

Articulando com a temática em discussão, os argumentos de Scott (2019), mas não restrito somente a ela, tornam-se pertinentes, principalmente quando ela enfatiza a necessidade de articular o político para as discussões e os estudos de gênero. Este aspecto leva a uma reflexão acerca das institucionalidades, posicionando o debate em diversas esferas e instituições, das formas de organização e das ações políticas que propiciaram o avanço e o recuo desta temática nos mais diversos campos. Ao visar uma educação e um ensino que tenham, por objetivo, a plena cidadania de todas/os estudantes, a exclusão e o cerceamento destas discussões em aulas, nos diferentes componentes curriculares, não contribuem para este fim. Por este ponto de vista, reconhece-se que, ao longo dos anos, mais precisamente após a implementação da nova LDBN, algumas políticas públicas para a inserção do tema no campo educacional foram elaboradas. Aqui se aponta os seguintes:

- a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Orientação Sexual, no bojo da publicação e implementação de todos os referentes aos componentes curriculares e dos temas transversais, para todos os anos do Ensino Fundamental, no ano de 1998;
- b) O Programa Brasil Sem Homofobia, lançado no ano de 2004, que objetivava o combate à “[...] violência e o preconceito contra a população LGBT” (FARIA, 2018, p. 111). Este programa sofreu uma série de protestos e contestações, por parte de grupos religiosos no Congresso Nacional, o que impediu a sua implementação no ano de 2011 (CORRÊA; KALIL, 2020);

- c) O curso Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, no ano de 2009, que contou com ações formativas por todo o País.

Estas menções se justificam por seu direcionamento relacionado às questões de gênero e sexualidade na Educação, com ações de formação continuada de professoras/es e orientações didático-pedagógica para os temas em sala de aula. A relevância de suas nomeações, no escopo aqui presente, deve-se à constatação de que ocorreram importantes mobilizações a este respeito, inseridos em um contexto de políticas públicas relacionadas com movimentos sociais diversos – como as lutas dos movimentos feminista, negro, LGBTQI+, indígena e ambiental, entre outros. Todos os passos conquistados ao longo de anos de luta e de conquista de espaços que abalaram as certezas e os poderes então estabelecidos gerou uma ação contraofensiva forte em relação aos temas observados e vivenciados atualmente.

É primordial ressaltar aqui a complexidade e as teias de relações que envolvem atores e agências diversas, que permeiam a relação entre educação e políticas públicas, impactando diretamente as ações nos espaços escolares. São movimentos articulados, com participações de instituições e grupos sociais em diversos momentos e processos, que, em muitos casos, agem para silenciar e eliminar estas discussões nas escolas.

Cita-se, como uma importante instituição neste processo a Igreja Católica que, desde meados da década de 1990, vem articulando ações que visam interditar e interferir neste debate, com ações diversas que culminaram na disseminação da expressão ‘ideologia de gênero’<sup>16</sup>. Miskolci e Campana (2017) apresentam uma genealogia do surgimento deste termo: a reação desta igreja quanto à ação da IV Conferência Mundial da Mulher, que

---

<sup>16</sup> Em ‘A tecnologia de gênero’, Lauretis (2019) conceitua ‘ideologia de gênero’ a partir de leitura que faz do trabalho de Louis Althusser. Para a autora, quando Althusser afirma que a ideologia é uma relação que o indivíduo imagina aquelas relações reais em que vivem, governando a sua existência, ele estaria também descrevendo como funciona o gênero. Em continuação aos seus argumentos, a autora afirma que “Mas não é só isso: mais importante, e mais relevante ao propósito imediato de minha argumentação, a teoria de Althusser, tanto quanto uma teoria possa ser validada por discursos institucionais e adquirir poder ou controle sobre o campo do significado social, pode ela própria significar como uma tecnologia de gênero” (LAURETIS, 2019, p. 128). Os argumentos da autora se diferem dos grupos conservadores e religiosos que a utilizam, uma vez que para ela a ‘ideologia de gênero’ se refere às relações heterossexuais ou ao heterossexismo que produzem representações de gênero. Já Segato (2016, p. 17), na introdução de seu livro ‘La guerra contra las mujeres’ também traz importantes elementos para se pensar a expressão ‘ideologia de gênero’. Para esta autora, ela é uma categoria de acusação, utilizada por parte da nova direita, “[...] representada por las facciones más conservadoras de todas las iglesias, a su vez representantes del empresariado extractivista recalcitrantes actuando em el agro-negocio e em las mineras”, de modo a interditar o debate a este respeito.

ocorreu em Beijing, no ano de 1995, que substituiu o termo ‘mulher’ por gênero em seu documento final; a influência do livro de Jorge Scala<sup>17</sup> no cenário contemporâneo da América Latina no que se refere às manifestações diversas direcionadas contra a ‘Ideologia de Gênero’; e, por fim, a relação estabelecida entre comunismo, governo de esquerda e ideologia de gênero, fomentando uma onda de informações desencontradas e equivocadas acerca do assunto.

Corrêa e Kalil (2020) também elaboraram um importante estudo a respeito das políticas antigênero<sup>18</sup> no País, demarcando marcos temporais significativos que auxiliam a estabelecer as razões para o cerceamento da temática em documentos oficiais. Os dados levantados e discutidos pelas autoras, assim como a identificação de todos os agentes políticos envolvidos, aliados a um contexto de disseminação de *fake news* – que contribuíram e ainda contribuem para a instalação de um pânico moral a respeito das questões de gênero. Elas apontam, inclusive, uma ação conjunta entre evangélicos e católicos no contexto da elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, com “[...] los sectores evangélicos quedaron como responsables de la ofensiva antigénero en el plano federal y los católicos de las presiones para la exclusión de género de los planes estadales y municipales” (CORRÊA; KALIL, 2020, p. 72), como articulações que tiveram efeitos concretos nas políticas públicas educacionais do país. Reconhece-se o papel ativo da bancada evangélica neste processo, dado que possui representantes eleitos no Congresso Nacional atuando ativamente na proposição de leis sobre diversos assuntos.

Pode até parecer, em uma primeira aproximação, que estes pontos não se relacionam especificamente com a Geografia e com o seu ensino. Porém, é inegável que as ações e as interferências em diferentes localidades refletiram na elaboração de documentos como o PNE e o Plano Municipal de Educação (PME), bem como na BNCC, aprovada no final do ano de 2017 (FARIA, 2018; FARIA; RATTS, 2017). Compreende-se, portanto, que houve cerceamento, sendo que “[...] os empreendedores morais contra o que chamam de ‘ideologia de gênero’ parecem partilhar com seus inimigos defensores dos direitos humanos a crença na educação como meio de formação política” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 738-

---

<sup>17</sup> La ideología del género: el género como herramienta de poder. Em tradução livre: A ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder.

<sup>18</sup> Esta pesquisa foi realizada em alguns países da América Latina, procurando cartografar um movimento amplo a respeito do processo de implementação de políticas antigênero. O trabalho resultou em relatórios de nove países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Paraguai e Uruguai –, mais estudos a respeito das instituições religiosas e da Organização dos Estados Americanos (OEA) diante deste contexto.

739), inferindo-se que a escola pode ser um importante lugar de modificação das estruturas vigentes.

Enfatiza-se que a cidade de Goiânia não ficou imune neste contexto. Conforme apontam Farias e Ratts (2017, p. 249) a respeito do PME desta cidade, os itens que previam “[...] o ensino de gênero, sexualidade e orientação sexual para alunos e alunas da rede pública de ensino foram excluídos” da versão final, aprovada no ano de 2015 (GOIÂNIA, 2015). São ações que tiveram repercussões diretas nos documentos elaborados e também na interdição ou no silenciamento da abordagem em sala de aula, conforme se nota nas seguintes falas:

**“[...] Aí o que aconteceu: veio tudo isso. Aí colocou um muro. Colocou uma barreira. E eu te falo com toda certeza, eu penso duas vezes de fazer uma aula que entra nesse assunto. Porque agora a coisa ficou tão perigosa, que a naturalidade pode ser um tiro no pé. A relação que você tem ali, ela pode ser mal interpretada, que não era no passado”.** (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020, grifos nossos).

**“[...] É uma zona de conforto. Mas por que é uma zona de conforto? Porque você tem medo... eu tô falando por mim, você tem medo de abordar aquele tema, dentro daquele conteúdo, e você não ser aceito. Você sofrer restrições, você ser perseguido.** Eu não me lembro o autor, mas tem um autor que fala que a escola é também um palco de disputa de poderes. Então ali você percebe que são vários indivíduos, com sua ideologia, com sua forma de pensar o mundo, as suas crenças, e que leva pra escola”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).

Estes receios, aliados à insegurança no tratamento desta temática devido aos poucos conhecimentos adquiridos ao longo de estudos e de atuação docente, bem como o aspecto político que carrega, acabam por interditar o debate. Diante deste contexto, é necessário refletir acerca do ensino de Geografia ao considerar uma abordagem para as relações de gênero articuladas às práticas espaciais cotidianas. É basilar discutir mais especificamente como a temática vem sendo tratada nas pesquisas envolvendo o ensino, para ficar mais claro os desafios enfrentados por uma temática ainda estranha nesta linha de pesquisa.

### **2. 3.1 O ensino de Geografia e gênero: apresentando um cenário**

Traçar um debate a respeito da relação entre gênero e educação foi imprescindível para se ter um panorama de sua inserção a partir das políticas públicas na área educacional, verificando os momentos de avanços e, atualmente, de retrocessos. Isto para ter um

entendimento das questões postas até o momento, das possibilidades e das lacunas ainda existentes que merecem atenção e que, conseqüentemente, podem refletir na formação inicial e continuada.

Visando estabelecer um cenário considerando o ensino de Geografia, procedeu-se uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aos estudos realizados sobre o assunto, destacando as palavras-chave ‘gênero’, ‘sexualidade’ e ‘geografia’ para o levantamento realizado. Isto permitiu ter acesso a uma amplitude de trabalhos realizados em todo o País, fazendo com que se recorresse a um recorte, focando nas relações de ensino de Geografia no espaço escolar. Apresenta-se, no Quadro 3, disposto no Apêndice I, dados que permitem entender como as discussões estão ocorrendo, quais os focos de estudo e as localidades onde ocorreram as pesquisas. Neste quadro se tem três teses e 17 dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia do País, entre 2007 e 2020 em que se destaca gênero, ensino de geografia, educação e trabalho docente, espaço escolar e espacialidades. Desta forma, pode-se ter uma dimensão do que ainda é necessário articular em investigação de modo a contribuir para o ensino deste componente curricular na Educação Básica. Sobre este quadro, há três pontos importantes a serem considerados.

O primeiro ponto se refere ao período considerado, a partir de 2007, com um aumento significativo após o ano de 2016 nas pesquisas. Ressalta-se que não foram encontrados trabalhos anteriores a esse período relacionados ao foco deste estudo, configurando-se como um grande desafio posto para esta investigação. Isto porque ainda há um longo e necessário caminhar, tanto na ciência geográfica quanto no ensino de Geografia, para que a temática seja consolidada. Para um panorama completo acerca da produção científica que considere a categoria gênero como elemento importante para as análises geográficas cita-se Faria (2018), Cesar (2015) e Silva *et al.* (2013).

O segundo ponto se refere à tese de Tonini (2002), importante para as análises das coleções dos livros didáticos e das falas das professoras entrevistadas. Sua tese foi defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Programa de Pós-Graduação em Educação e, por este motivo, não consta no quadro elaborado. Este estudo, considerando o período em que foi realizado, apresenta contribuições significativas para a discussão, principalmente em relação às permanências observadas a respeito da abordagem de gênero no ensino de Geografia.

O terceiro ponto se articula com os argumentos de Silva *et al.* (2013) no que se refere à pulverização das pesquisas acadêmicas sobre gênero e sexualidade, como temas para pesquisas geográficas, que estão sendo realizadas em locais distantes dos grandes centros, ou dos centros mais tradicionais, de pesquisa do País. Neste sentido, de acordo com este quadro, a Universidade Federal de Goiás (UFG), tanto no Campus de Goiânia quanto no de Catalão<sup>19</sup>, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) são espaços onde há uma intensa produção destas temáticas. Ainda foi possível notar, neste quadro, que a partir do ano de 2019 outras universidades produziram pesquisas sobre o assunto, como a Universidade Federal do Tocantins (UFT), com dois trabalhos identificados no período mencionado.

Apesar da quase inexpressividade para a linha de ensino e de aprendizagem de Geografia, reafirma-se que há possibilidade em se repensar como abordar o gênero e as relações de gênero neste componente curricular. Isto considerando os elementos obtidos com a análise dos livros didáticos e com os conhecimentos das professoras que possam contribuir com a premissa ora argumentada.

A partir desta discussão, é fundamental reafirmar os argumentos de Cavalcanti (2012a, 2012b, 2019) no que se refere à importância do ensino de Geografia possibilitar o desenvolvimento de ‘pensar geograficamente’ a realidade em que as/os diferentes sujeitas/os estão inseridas/os. Compreende-se, assim, que as discussões sobre o tema na escola podem contribuir para que todas/os entendam que as diversas relações estabelecidas com o espaço e com os lugares são permeadas por aquelas, refletindo em suas práticas socioespaciais, visto que

A materialização dessas práticas que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai-se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações. (CAVALCANTI, 2012a, p. 36).

Para realizar uma investigação que consiga examinar estas relações no ensino de Geografia na Educação Básica considerou-se os temas e os conteúdos de ensino presentes nos livros didáticos e também os saberes/conhecimentos das professoras participantes da pesquisa. Deste modo, um desafio posto para esta pesquisa foi o de pensar na escolha e na

---

<sup>19</sup> Importante destacar que atualmente esta unidade é a Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

seleção de materiais e linguagens de ensino diversos (livros didáticos adotados, músicas, filmes, pinturas e esculturas), na organização da sala de aula, no uso dos espaços da escola e no tratamento didático-pedagógico relacionando com o conteúdo a ser ensinado, em uma mediação didática que consiga articular o gênero em sua espacialidade.

Como uma forma de compreender os conhecimentos relevantes para a prática pedagógica, discute-se os elementos que para Shulman (2014) compõem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. O debate a respeito de seus apontamentos visa fundamentar a prática docente e, conseqüentemente, auxiliar professoras/es no pensar/repensar esta prática. Para o autor “[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 2014, p. 205). Esta premissa, inclusive, já foi apontada/indicada/refletida por autoras como Cavalcanti (2012b) e Callai (2010, 2015) para o ensino de Geografia.

Pensar no que apontam estas/es pesquisadoras/es como fundamentais para a prática pedagógica contribui para refletir quanto ao processo de formação, tanto inicial quanto continuada, e para a ação em sala de aula. Diante disso, Shulman (2014) enumera sete conhecimentos necessários às/aos professoras/es, quais sejam, o conhecimento: do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos/as alunos/as e de suas características, de contextos educacionais e, por fim, dos fins, propósitos e valores da educação. Destaca-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa a

[...] combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Dando prosseguimento em suas argumentações, o autor ainda indica ainda as fontes que são a base para este conhecimento: a formação acadêmica; as estruturas materiais e educacionais; as pesquisas referentes à escolarização, ao ensino e à aprendizagem; e a sabedoria oriunda da prática (SHULMAN, 2014). Estes elementos formam a base do conhecimento necessário para que as/os professoras/es consigam atuar em sala de aula e, conseqüentemente, promovam o exercício da prática docente que objetiva a aprendizagem das/os educandas/os.

Mediante a temática proposta e em debate, reconhece-se estar diante da necessidade de elaboração teórica e metodológica para subsidiar as/os docentes com outras possibilidades de abordagem do gênero no ensino de Geografia. Neste sentido, no contato tanto com as professoras entrevistadas quanto com os materiais analisados, foram identificados elementos para as possíveis dificuldades e limitações vivenciadas no tratamento desta temática nas escolas, que podem ser convertidos em potencialidades para o ensino. Para se pensar mais a respeito da profissão docente, Shulman (2014) propõe, ainda, uma discussão a respeito da ação e do raciocínio pedagógicos, convertendo docentes em aprendizes, atuando como capazes

[...] de compreender o conteúdo por si mesmo a se tornar capaz de elucidar o conteúdo de novas maneiras, reorganizá-lo e dividi-lo, envolvê-lo em atividades e emoções, em metáforas e exercícios, e em exemplos e demonstrações, de forma que possa ser compreendido pelos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 213).

As ações e atividades necessárias para a condução desse raciocínio envolvem: a **compreensão** do conteúdo que será ensinado; a **transformação** do que foi compreendido para o ensino, utilizando os repertórios disponíveis (a preparação, a representação de ideias, a seleção de formas de instrução, a adaptação); a **instrução** propriamente dita, que envolve desde a organização da sala de aula, das explicações claras, da interação e outros aspectos pedagógicos; a **avaliação** de todo o processo, que pode ser imediata ou não; a **reflexão** do processo de ensino e de aprendizagem; e, por fim, uma **nova compreensão** dos propósitos e dos conteúdos que foram ensinados (SHULMAN, 2014).

Estas ações e atividades, longe de serem uma sequência fixa, linear e imutável, como apontado pelo autor, contribuem para dotar, de segurança teórico-metodológica, a atuação em sala de aula. A partir destes elementos e considerando os pontos levantados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, empreendeu-se proposições para que o tratamento didático-pedagógico a respeito das relações de gênero em suas especialidades consiga chegar em sala de aula.

As entrevistas com as professoras, as análises dos livros didáticos e o processo de elaboração dos percursos didáticos que contemplassem o debate por ora proposto contribuíram para uma reflexão acerca dos entraves do tema pesquisado no ensino de Geografia, entraves que não serão resolvidos somente com esta presente dissertação. Isto porque há uma articulação entre estes saberes, que se refletem nas práticas pedagógicas em

sala de aula e que se relacionam com a concepção e o entendimento de gênero, de conteúdos de ensino e de Geografia que devem ser foco também de uma formação inicial e continuada. A proposta foi dar um pequeno passo quanto às proposições didáticas para uma mediação em sala de aula, dotando as entrevistadas de referencial teórico-metodológico para a segurança e autonomia necessária para a prática pedagógica.

### **3 PRESENCAS E AUSÊNCIAS: O GÊNERO NOS CONTEÚDOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA**

Parte-se do princípio de que a escola se constitui em um espaço onde o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio de uma relação estabelecida entre professoras/es, gestoras/es, estudantes e demais membros da comunidade escolar, em que conhecimentos são elaborados e reelaborados e relações são construídas. Diante da temática proposta para a pesquisa, foi necessário investigar como o gênero é inserido nos temas e conteúdos de ensino de Geografia por meio das falas das professoras da RME de Goiânia e da análise dos livros didáticos adotados. O contato com as profissionais que atuam diretamente nas escolas e com o material didático foram fundamentais para o entendimento das práticas pedagógicas, das concepções e conhecimentos que possuem do tema investigado. Consequentemente, tal contato contribuiu com elementos para se pensar em encaminhamentos didáticos-pedagógicos para outra abordagem a respeito do gênero neste componente curricular.

Neste sentido, o presente capítulo traz discussões quanto à compreensão dos saberes/conhecimentos das professoras de Geografia entrevistadas quanto ao gênero e a sua inserção nos conteúdos de ensino; e a discussão das presenças e ausências do gênero nos livros didáticos, apresentando, também, elementos para as análises dos materiais didáticos quanto a este aspecto. Os pontos identificados e discutidos neste capítulo foram de fundamental importância para a realização das demais etapas da pesquisa no que se refere a elaboração dos percursos didáticos e do fascículo orientador que serão discutidos posteriormente.

#### **3.1 DOS SABERES E CONHECIMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Para construir e reconstruir o entendimento do problema que mobilizou esta pesquisa, as entrevistas foram fundamentais no sentido de possibilitar o redimensionamento das ideias iniciais e levar à proposição de ações que destacassem outras perspectivas em que seria possível relacionar as questões de gênero no ensino. Isto considerando as práticas espaciais cotidianas como potencialidades. Posto isto, compreender quais os saberes/conhecimentos que as professoras possuem sobre o tema foi relevante para

identificar as limitações e as potencialidades para ao tratamento didático-pedagógico na escola e nas salas de aula.

Os desafios para esta etapa foram imensos, quais sejam: a impossibilidade de uma presença concreta nos espaços de trabalho e a imersão no cotidiano das professoras devido à situação pandêmica vivenciada ao longo do ano de 2020 e que ainda ecoou em 2021; a dificuldade de encontrar professoras/es que pudessem e quisessem participar da pesquisa; as limitações tecnológicas, principalmente referentes à acessibilidade a uma boa internet, tanto das docentes participantes quanto minha, que permitissem que as entrevistas fossem realizadas sem entraves e outras complicações; o aumento da carga horária de trabalho das profissionais e o processo de adaptação ao ensino remoto; e, ainda, as incertezas quanto ao que iria acontecer em 2021. Estes fatos se relacionam com aspectos do processo investigativo que, em muitos casos, não são controlados por nós, pesquisadoras/es, e que exigem reorganização de objetivos, de cronogramas, de estratégias metodológicas, bem como do estabelecimento de laços de confiança entre as/os envolvidas/os na pesquisa.

As entrevistas foram marcadas via telefone pessoal após um primeiro contato com as/os diretoras/es das escolas municipais onde as professoras trabalham e/ou com Apoios Técnico-Professoras/es que acompanham pedagogicamente estas instituições. Procurou-se manter a preferência por profissionais que sejam concursadas/os desta rede de ensino e que estejam atuando em sala de aula. O último quesito foi garantido, já o primeiro foi bem mais complicado manter, uma vez que se constatou haver um número considerável de professoras/es em Licença Médica, Licença Prêmio, aposentadas/os e até mesmo déficits de profissionais deste componente nas instituições educacionais.

Diante da impossibilidade de um contato presencial, independentemente de ser no espaço escolar ou em outro, o caminho mais seguro encontrado foi o uso de aplicativos específicos que permitissem a gravação das entrevistas para a sua posterior transcrição e análise. Por meio das câmeras contidas em celulares e/ou computadores foi possível ver aquelas mulheres em suas casas, no espaço que deveria ser privado, mais íntimo, de descanso e de recolhimento e distante das obrigações do trabalho e, com toda certeza, desta pesquisa.

Notou-se a linguagem corporal, as reticências por meio dos olhares para cima, as indecisões e as mexidas nos cabelos, os suspiros ao formularem as respostas, que eram complexas e, que de certa maneira, entrecruzam-se com suas concepções de educação, de sociedade e de Geografia. Criou-se outra interconexão dos e com os lugares, eu em minha casa e as professoras nas delas, estabelecendo e criando outra possibilidade do permanecer

juntas (MASSEY, 2008) para a construção de conhecimentos sobre o assunto. Não é exagero afirmar que o mundo, no decorrer dos anos de 2020 e 2021, foi observado por telas, dimensionando outra forma de compreensão do espaço e dos lugares ocupados e produzidos, borrando a fronteira do que é espaço público e privado, afetando diretamente professoras/es e a comunidade escolar.

Por perspectiva, um aspecto relevante a ser tratado quanto à profissão docente se refere à carga de trabalho que, muitas vezes, impõe-se nos lugares e momentos destinados ao descanso e ao lazer. A carga horária das/dos profissionais da educação, muitas vezes, ultrapassa o que é estabelecido nas escolas, com muito do trabalho inerentemente pedagógico sendo realizado em suas casas: o planejamento de aulas, a elaboração e a correção de atividades e provas, estudos e outras atividades.

Durante a realização das entrevistas algumas professoras apontaram esta relação, potencializada a partir do ensino remoto no ano de 2020: **“Aí você em casa lá, nos seus momentos lá, de lazer (ênfase nessa última palavra), você vai pensar e vai mandar para a escola”**, (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos), explicando como se dá o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas. E complementa: **“Então geralmente eu, como que diz, eu faço o meu plano de acordo com o material que eu tenho em casa.** Porque eu montei uma minibiblioteca com o material que eu preciso e que eu gosto de trabalhar” (PROFESSORA BERTHA LUTZ. Entrevista em 26 out. 2020, grifos nossos).

Pensar um pouco a respeito destes pontos da profissão docente pode contribuir com elementos que relacionem a mulher professora, cis ou transgênero, com o trabalho docente, com suas espacialidades e com as relações de gênero. Diante da situação experienciada e vivenciada por todas e, considerando as condições materiais – em que a rotina das escolas foi completamente alterada –, a carga e a jornada de trabalho destas professoras aumentou e acumulou com o trabalho em suas casas: as atividades postadas no ambiente virtual de aprendizagem, as que devem ser elaboradas para quem não tem acesso à internet, as ligações fora do horário de trabalho e aos finais de semana, as tarefas domésticas a serem realizadas, tudo isto feito por elas.

Estas dimensões, mesmo que apontadas muitas vezes, passam ao largo das discussões a respeito da profissão docente e diversas podem ser as razões desta desconsideração. Costa (2018) aponta importantes aspectos referentes à feminização e à precarização do trabalho docente no Estado de Goiás considerando os seguintes pontos: a representação do

determinismo biológico; a possibilidade de emancipação social; a sacralização e a insatisfação da profissão; os baixos salários; e as relações com as atividades domésticas. Tendo em conta estas premissas, as entrevistas foram realizadas de acordo com o horário mais tranquilo para as professoras, evitando ao máximo que suas atividades fossem comprometidas tampouco atrapalhadas. Do mesmo modo, evitando que representasse um acúmulo a mais para a sua rotina, aqui pensando na elaboração das proposições didáticas realizadas e que serão discutidas mais à frente.

### **3.1.1 O que falam as professoras de Geografia sobre gênero**

As entrevistas objetivaram a compreensão dos saberes/conhecimentos que as professoras possuem a respeito do tema em sua relação com a educação e com o ensino de Geografia. Conversar com aquelas colegas de profissão me levou a pensar sobre o meu papel e a minha posição como pesquisadora e professora deste componente curricular, refletindo sobre a minha prática pedagógica no período em que trabalhei em sala de aula. Foi um momento de constante ponderação também quanto à responsabilidade social desta profissão, bem como de suas limitações ao considerar os diferentes condicionantes que nela interferem – como a política, a religião, a comunidade escolar e outros.

O estabelecimento das questões foi relevante para as discussões propostas, o que possibilitou a ampliação das perspectivas a respeito da temática no ensino de Geografia. Buscou-se, nos momentos demarcados para esta ação, deixar as entrevistadas o mais confortável possível para falar livremente, principalmente devido à complexidade da temática. Assim, a evocação de personagens diversos (filhos/as, pai, esposo, colegas de profissão e estudantes), as dúvidas, as pausas, os silêncios, os não entendimentos que ocorreram, tudo isto concorreu para amplificar a dificuldade do objeto em questão.

Nesta seção evidencia-se parte das entrevistas, que tratam dos saberes/conhecimentos das professoras quanto ao gênero; dos conteúdos em que a temática poderia ser abordada e aqueles que poderiam ser considerados machistas e sexistas em uma avaliação das entrevistadas. Inicia-se a discussão a partir da primeira questão proposta: ‘O que você entende por gênero?’. Como tratamento das respostas dadas pelas entrevistadas, destaca-se uma nuvem de palavras a respeito de seus entendimentos (FIGURA 1), em que a palavra ‘Masculino’ ganha mais destaque em suas formulações.



construído, né, socialmente. Ele não é uma questão só, a questão biológica, de característica física, né? [...] Se você falar “gênero” aí você pensar no gênero masculino e no feminino. Mas isso tem muita coisa por trás, né? A gente não pode pensar só dessa forma. Então é assim que eu penso”. (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set.. 2020, grifos nossos).

“Eu acho que gênero é como se fosse uma maneira de, **o conceito de gênero é uma maneira de democratizar o que antes as pessoas tinham daquela concepção binária de feminino e masculino, de, é... Como se existisse apenas dois polos, né? A concepção de gênero hoje em dia ela é muito mais ampla.** E ela tem que ser ampla porque são 7 bilhões e 700 milhões de pessoas, nem todas as pessoas vão se encaixar, né, principalmente quando se fala de sexualidade, né, que também está dentro do conceito de gênero. **Ele é muito mais amplo e muito menos... ele é mais aberto para que as pessoas possam se identificar da maneira como elas quiserem, né?**”. (PROFESSORA PAGU. Entrevista em 11 nov. 2020, grifos nossos).

São perceptíveis os momentos de indecisão, de dúvidas e incertezas no que se refere às formulações dadas; algo completamente compreensível visto que é uma discussão ainda restrita a alguns espaços e grupos de pessoas. A possibilidade de todas se expressarem livremente foi importante para o entendimento das dificuldades e dos receios no tratamento da temática nas escolas e, principalmente, em sua articulação com os conteúdos de ensino, uma vez que havia dúvidas quanto ao assunto. Por mais que se entenda o gênero e as relações de gênero que permeiam as relações sociais, a ciência, a educação dentre outras esferas da sociedade, o destaque dado para se pensar esta categoria em sua relação com a Geografia é relativamente recente. Assim, este momento foi importante para tensionar o que se sabe, entender as limitações e as possibilidades para os questionamentos postos como fundamentais visando demarcar a sua relevância na educação.

O entendimento das professoras entrevistadas afirma a diferença sexual percebida nos corpos e também dos papéis de gênero estabelecidos, construídos e elaborados por cada sociedade. Neste sentido, reforça-se as contribuições de Scott (2008, 2012, 2019) quanto à pertinência desta categoria para questionar a pretensa estabilidade de termos/conceitos citados, inclusive pelas professoras, tais como: homem, mulher, masculino, feminino, sexo, natural e biológico. A este respeito Scott (2012) afirma que:

É esta luta política que eu penso que deve comandar nossa atenção, porque gênero é a lente de percepção através da qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos. (SCOTT, 2012, p. 332).

É com base neste entendimento que esta pesquisa se insere no contexto educacional e na Geografia Escolar: questionar e desestabilizar o ensino deste componente curricular a partir desta categoria no que se refere aos conteúdos propostos, tanto nos documentos curriculares quanto nos livros didáticos, na constituição da categoria profissional de professor/a e, ainda, como estas relações atravessam estes elementos e o espaço escolar.

Destaca-se, ainda, o caráter político da temática no contexto atual, reconhecida como reivindicação de grupos minoritários (Professora Antonieta de Barros) e um policiamento realizado a partir da expressão ‘ideologia de gênero’ (Professora Clarice Lispector) por determinados grupos, conforme foi indicado no capítulo anterior. Ainda assim, ressalta-se este trecho de uma das entrevistas:

“Porque aí começaram a surgir a luta, né, dessas minorias pra serem vistos. Porque até então estavam invisíveis. Eles estavam ali, mas ninguém os enxergavam. **Aí essas minorias, né, que aí é fruto da luta deles mesmos, que começaram a criar movimentos no sentido de dizerem “estou aqui, existo, faço parte dessa sociedade, faço parte desse mundo, tenho os meus direitos, né, e os meus deveres, e também quero ser visto e reconhecido”**. Confesso que, [...] tenho que estudar muito sobre isso. Muito, muito, muito. Eu sei muito pouco. Aí a minha insegurança quando surge... porque aí eu tenho as experiências da sala de aula e você percebe que vai surgir as diferenças, né? **E dentro daquelas diferenças, você vai perceber que essa minoria que é dito, quando a gente fala (faz sinal de aspas com os dedos) diferente, que não é padronizado, o padrão da sociedade que é o masculino e o feminino, que ele é o diferente, ou é um homossexual, um homoafetivo, ou ele é um trans**. Quando esse, dentro da sala de aula, ele é excluído do processo e quando ele não aceita, aí o professor, ele se vê diante de uma realidade que às vezes ele não sabe como trabalhar, né? Ele não sabe. Ele ainda não tem o conhecimento suficiente pra trabalhar essa temática. [...] independentemente do conteúdo”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).

Estes pontos se relacionam de alguma maneira. No que diz respeito ao policiamento e ao sentimento de patrulhamento a respeito das temáticas de gênero e sexualidade na educação brasileira, o uso da expressão ‘ideologia de gênero’ se tornou uma categoria acusativa e de denúncia de professoras/es mediante qualquer tentativa de sua inserção nos conteúdos de ensino (SEGATO, 2016). Assim, alguns/algumas docentes ficam receosos/as em propor abordagens diferenciadas quanto ao assunto que seriam extremamente relevantes para uma formação cidadã.

Aqui cabe ressaltar o papel dos movimentos feministas, LGBTQI+, negro, grupos indígenas e ambientalistas como impulsionadores de mudanças e transformações na sociedade a partir de suas reivindicações no cenário político brasileiro e mundial. As pressões e discussões que giraram e giram em torno destes movimentos trouxeram/trazem

interessantes e inquietantes argumentações quanto às suas experiências e acerca do fato de tais conhecimentos estarem ausentes do contexto escolar. Tais reivindicações reverberaram e foram materializadas em leis<sup>20</sup> e projetos educacionais diversos que adentraram as escolas e, da mesma forma, os contextos formativos de professoras/es.

A fala da Professora Antonieta de Barros salienta um ponto importante: o não saber como trabalhar esta questão em sala de aula, o que dificulta movimentos e momentos formativos sobre o assunto. Daí a insegurança demonstrada por algumas diante das perguntas realizadas, bem como das etapas subsequentes da pesquisa. Para efeito desta pesquisa, compreende-se, portanto, que, para que a instituição escolar e as/os profissionais lá inseridas/os realizem uma ação pedagógica mais consciente a respeito da temática, é necessário todo um repertório teórico-metodológico que fundamente as suas práticas. Inclusive para atender aos anseios das/os estudantes sobre o assunto e justificar a sua pertinência para a comunidade escolar.

Por esta perspectiva, solicitou-se, na sequência, às entrevistadas: ‘Relate o conhecimento que você teve a respeito de algum programa governamental (nos diferentes níveis) em que a temática de gênero era tratada e manifestada na escola’. Esta questão foi importante para evidenciar as lacunas referentes ao processo de formação continuada e as dificuldades em elaborar uma conceituação a respeito das questões. Todas responderam que não tinham nenhum conhecimento sobre curso de formação continuada ou programa governamental que as auxiliassem no tratamento da temática. Contudo, no decorrer da entrevista foi mencionado o seguinte: a) o governo do PT e a tentativa de trazer estas discussões para a escola (Professora Antonieta de Barros); b) a busca por informações por outros meios, como o YouTube, em um processo autoformativo (Professora Bertha Lutz); c) menção quanto ao polêmico ‘Kit Gay’, que, de fato, nunca existiu (Professora Pagu) e que serviu mais para fomentar um pânico moral mobilizado por alguns grupos, como conservadores e de algumas vertentes religiosas, a respeito deste tema na sociedade brasileira. O interessante foi que nenhuma das entrevistadas mencionou os PCN de Orientação Sexual, documento que será discutido posteriormente.

---

<sup>20</sup> Em relação a este ponto, destaca-se as seguintes leis: Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas brasileiras; e Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que trata sobre a Educação Ambiental.

Em relação aos pontos indicados pelas entrevistadas, Côrrea e Kalil (2020) destacam o período dos governos petistas como uma época favorável às demandas de leis e de políticas públicas relacionadas ao gênero e à sexualidade, citando, como exemplos: a Primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres, no ano de 2004; o enfrentamento à violência doméstica por meio da implementação da Lei Maria da Penha, a Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006; e a Primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para a População LGBT, em 2008.

Outro ponto que as autoras destacam se refere ao crescimento das forças evangélicas no Congresso Nacional neste período, que culminou em uma ação de rechaço ao denominado ‘Kit Gay’ – que oficialmente nunca recebeu este nome, por este grupo durante o primeiro mandato da presidência de Dilma Rousseff (2011-2014). Ao ceder às pressões da bancada evangélica, o Programa Escola sem Homofobia foi suspenso e, pode-se inferir, pavimentou o caminho para ataques posteriores a este e a outros temas correlatos nas escolas, bem como às/aos professoras/es que ousassem abordá-lo em sala de aula.

Deste modo, não é demais reafirmar que o tema aqui discutido tem, eminentemente, um posicionamento e um caráter político que se insere no espaço escolar, demonstrando um campo de forças em atuação que interfere também no processo de ensino e na atuação profissional. Pensar a escola como uma ilha isolada de outras relações sociais é um tanto ingênuo, uma vez que as formulações de políticas públicas são disputadas por diversos agentes que possuem uma determinada concepção de sociedade, de educação e de sujeita/o; concepção que se faz presente na BNCC, nos livros didáticos e também nos discursos das/os docentes. Diante deste contexto, salienta-se que se o/a professor/a possuir um repertório de conhecimentos a este respeito, a identificação de conteúdos em que outras abordagens possíveis a respeito do gênero seria facilitada e realizada nas situações de aprendizagem.

Na sequência da entrevista foi solicitado, às professoras entrevistadas, que falassem um pouco sobre a temática gênero na Geografia, elencando ‘Em quais conteúdos esta temática pode ser abordada e como poderia ser feita esta abordagem’. Algumas professoras tiveram dificuldades em relacionar o tema proposto e até em citar conteúdos, inferindo-se que, por se tratar de uma abordagem nova o que se propõe aqui, ou que ainda é tratada com dados estatísticos, muitas se sentem sem repertório para uma discussão sobre o assunto.

De qualquer modo, o que será citado aqui dialoga com os livros didáticos analisados, permitindo o entendimento de uma relação intrínseca deste material na definição de temas e conteúdos de ensino que serão trabalhados em sala de aula. As professoras citaram o

seguinte: a) estudos populacionais, aqui englobando dinâmica populacional, características populacionais e taxas demográficas diversas (Professoras Clarice Lispector, Antonieta de Barros, Cora Coralina e Pagu); b) mercado de trabalho, a mulher no mercado de trabalho (Professoras Clarice Lispector, Cora Coralina e Pagu); c) mudanças na sociedade (Professora Clarice Lispector); d) agricultura (Professora Bertha Lutz); e) a disparidade e a desigualdade entre os gêneros (Professoras Cora Coralina e Pagu); f) profissão de homem e mulher (Cora Coralina); g) preconceitos, estereótipos e machismo (Cora Coralina e Bertha Lutz); h) migração (Professora Pagu); i) população LGBT (Professora Pagu); j) violência de gênero (Professoras Bertha Lutz e Pagu). As respostas ao questionamento proposto corroboram os elementos já apontados por Faria (2018) no que se refere aos conteúdos geográficos em que seria possível sua articulação com gênero e sexualidade.

Assim, por meio da análise dos livros didáticos e do estudo dos documentos curriculares em vigência, reafirma-se que os temas e conteúdos apontados se relacionam a uma determinada ‘tradição’ para o ensino de Geografia, principalmente aqueles relacionados com os estudos populacionais, o mercado de trabalho e as mulheres. O que se infere é que ainda não há uma compreensão de que o gênero pode ser inserido em uma abordagem a partir de suas espacialidades, com as práticas espaciais cotidianas como um conhecimento empírico potencial em sala de aula, conforme é demonstrado por Christán (2020).

Tudo contribui para justificar as inseguranças, os medos e os receios de professoras/es em abordar o assunto; aspectos que ficaram perceptíveis por meio das pausas, das hesitações e das reformulações durante os diferentes momentos, de acordo com cada pergunta, nas entrevistas e também durante o processo de elaborar os percursos didáticos. Depreende-se, também, que isto se relaciona com o processo formativo, que possivelmente não aborda/abordou estes aspectos, uma vez que este necessita de todo um escopo teórico-metodológico para subsidiar a ação pedagógica. Neste sentido, a fala da Professora Antonieta de Barros é de fundamental para esta constatação:

**“Existe alguns conteúdos sim, que você só vai perceber que ele pode ser inserido quando você começa a analisar e refletir mais profundamente sobre aquele fato que aconteceu em sala de aula. Aí você fala assim “não, mais esse aqui, esse conteúdo aqui é possível, eu dentro desse conteúdo trabalhar essa temática. Como é que eu vou trabalhar essa temática? De que forma que eu vou inserir essa temática dentro desse conteúdo?”. [...] aí vem aquelas resistências, até resistência nossa, nossa enquanto professor. Eu tô colocando a gente enquanto professor”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).**

Perceber que há limitações de sua atuação docente, ainda mais diante de uma abordagem e/ou temática considerada recente dentro da Geografia, é completamente justificável e compreensível no contexto desta pesquisa. Do mesmo modo, devem ser compreendidos os conteúdos de ensino indicados e citados por elas durante as entrevistas, uma vez que compõem um conjunto de conhecimentos já consolidados a respeito do gênero.

Ainda em relação aos conteúdos de ensino, foi solicitado: ‘Aponte alguns conteúdos na Geografia em que você percebe/percebeu uma relação com o machismo e sexismo neste componente curricular’. Nas entrevistas constatou-se a dificuldade das entrevistadas em estabelecer esta relação e se infere que não há uma contestação destes aspectos frente aos conteúdos de ensino. Quando o espaço foi aberto para se falar dos livros didáticos este aspecto ficou mais evidenciado, principalmente ao se considerar as imagens reproduzidas e os conteúdos em que mulheres cisgênero ou transgênero e pessoas com outras identidades de gênero estão completamente ausentes. Quanto às percepções, observou-se três grupos entre as entrevistadas: a) aquelas que não identificaram conteúdos com cunho machistas nem sexistas (Professora Clarice Lispector); b) as que afirmaram que tem, mas que não conseguiram articular com clareza este aspecto (Professoras Antonieta de Barros e Bertha Lutz); c) as que afirmaram que tem e apontaram com clareza os aspectos por elas observados (Professoras Cora Coralina e Pagu).

Diante deste aspecto, e com o decorrer da explicitação deste questionamento e de outros, as professoras elaboraram alguns entendimentos que são aqui apontados: a) a percepção daqueles elementos nos livros didáticos, mesmo sem mencionar especificamente como identificaram (Professoras Antonieta de Barros e Pagu); b) a identificação dos papéis de gênero em alguns conteúdos (Professoras Cora Coralina, Bertha Lutz e Pagu); c) o apontamento da industrialização e das questões de gênero (Professoras Bertha Lutz); d) a violência contra a mulher e a desigualdade de salário (Professora Cora Coralina); e) a ausência de nomes femininos quando se estuda a Guerra Fria, por exemplo (Professora Pagu); f) a correlação com outras temáticas, como indígenas e população negra (Professoras Antonieta de Barros e Pagu). A seguir, destaque para alguns trechos das entrevistas.

“A gente vê isso agora, as discussões agora, né? A **questão da violência contra mulher, da igualdade de salário, o papel importante que a mulher tem dentro da economia, da sociedade. Não era mostrado de jeito nenhum. Agora é que tá, né, a discussão tá aumentando mais. Mas antes não tinha nada disso.** Nem aparecia a questão feminina, né?”. (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set. 2020, grifos nossos).

**“Você não tem o espaço devido e quando tem o masculino ele quer te sufocar, né?”** Então ele corta a sua voz, ele... eu tô lembrando as palavras em inglês e não lembro em português. *Mansplaining, manappropriation*<sup>21</sup>... [Pesquisadora: e nem tem a tradução]. Né, então essas palavras... Pois é, então isso envolve muito. E aí fica muito claro a gente vê que ainda tá na... **as mulheres ainda ficam nessas profissões do cuidar, né?** Aí a gente fica lá cuidando da casa, cuidando do espaço, cuidando... aí você vai pra educação que também é um certo cuidado e os homens raramente vão para essas áreas. E quando vão aí entra a questão do preconceito fortíssimo, né, porque aí vem questão do LGBT, né, no caso”. (PROFESSORA BERTHA LUTZ. Entrevista em 26 out. 2020, grifos nossos).

**“Então desde que você começa a estudar lá a Guerra Fria não tem um nome feminino, não aparece um nome feminino. Então apesar de ser um reflexo daquilo que é a história mesmo, protagonizado na maioria das vezes e ainda é protagonizado por homens brancos, ele poderia ter um outro viés, um viés mais inclusivo, que considerasse essas mulheres também que tiveram uma grande importância na história e não consideram”.** (PROFESSORA PAGU. Entrevista em 11 nov. 2020, grifos nossos).

As pausas, as reticências, as palavras cuidadosamente escolhidas, também aquelas que não foram escolhidas, o ritmo da voz, tudo isto permitiu ao menos vislumbrar que a pergunta feita contribuiu para mobilizar, causar desconforto e questionar as relações de gênero no ensino. Romper e interrogar sobre alguns posicionamentos neste campo é fundamental e se inicia com as percepções que professoras/es têm a respeito do tema. Identificar as lacunas, dificuldades, dúvidas e questionamentos, bem como acolher aquelas que se dispuseram e demonstraram interesse em estudar mais sobre o assunto foi fundamental para a realização das demais etapas da pesquisa: a elaboração de percursos didáticos e a avaliação do fascículo orientador.

Pensar nestes pontos significa refletir sobre as limitações teóricas existentes, assim como a ausência de uma abordagem que considere outras formas para se pensar o gênero para além daquelas indicadas nos estudos populacionais, por exemplo. Significa reforçar o aspecto político do tema, sua pertinência para o ensino e a sua relação com a Geografia, por meio de uma compreensão dos conceitos e categorias para que a mediação didática de

---

<sup>21</sup> Estes termos adentraram o debate público no Brasil, mas sem uma tradução mais clara sobre o assunto. De qualquer modo, destaca-se o seguinte: *Maninterrupting* – ocorre quando algum homem interrompe a fala de mulher(es); *Mansplaining* – ocorre quando a(s) mulher(es), fala(m) algo e um homem logo em seguida explica aquilo, com outras palavras. Também ocorre quando um homem explica algo que é bem óbvio para a(s) mulher(es), presumindo que não entenderia(m) do assunto; *Bropropriating* – é a apropriação de ideias expressadas por alguma(ns) mulher(es), como se fosse uma ideia originária dele; *Gaslighting* – é uma situação em que a(as) mulher(es) é levada a acreditar que está enlouquecendo ou se equivocou em algum assunto em uma conversa com algum homem. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/04/12/voce-sabe-o-que-e-mansplaining-conheca-os-termos-comportamentais-modernos.htm>; e em <https://azmina.com.br/reportagens/mansplaining-e-maninterrupting-o-que-e-e-de-onde-vem-os-termos/>. Acesso em: 27 maio 2021.

professoras/es consiga a sua inserção em sala de aula e na escola. E, ainda, por meio de uma negociação política nos lugares (MASSEY, 2008), em referência a escola e à sala de aula, atuar para que a elaboração e a divulgação de conhecimentos consigam auxiliar as/os profissionais a atuar com segurança. Agora, para contribuir e complementar os pontos aqui discutidos, trata-se da análise dos livros didáticos de Geografia a respeito deste tema.

### 3.2 PRESENCAS E AUSÊNCIAS DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Aliado à compreensão do que as professoras pensam a respeito do gênero, outro aspecto fundamental refere-se ao que está presente nos livros didáticos de Geografia sobre o assunto. Entende-se que estes materiais são relevantes para a prática pedagógica de professoras/es e também se concorda com Silva (2014, p. 115) quando ela afirma que “[...] o livro didático pode ser uma fonte de reprodução dos padrões hierarquizados de gênero, mas também pode servir para um debate crítico sobre essas mesmas observações”. Assim, foram analisadas três coleções diferentes aprovadas para a utilização em salas de aulas, para o período entre 2020 e 2022, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (QUADRO 2).

A discussão proposta, em articulação com os demais elementos da pesquisa, foi no sentido de identificar como o gênero é abordado nestes materiais e pensar nas possibilidades para romper o que está posto, sugerindo outros caminhos para se ensinar. A realização de leituras atentas, a observação das fotografias dispostas ao longo das páginas, dos mapas e gráficos, dos exercícios propostos, das orientações ao longo dos livros das/os professoras/os foi fundamental para o entendimento do problema em questão.

Inicialmente, reafirma-se os pressupostos levantados por outras/os pesquisadoras/es: a permanência deste material didático enquanto centralidade da prática pedagógica de muitas/os professoras/es, como registro de conteúdos escolares e como elemento que constitui a cultura escolar (TONINI, 2014), fato comprovado por meio das falas das professoras nas entrevistas; a presença da universalização de saberes, de ideias e uma limitação espacial e escalar ao se tratar de fenômenos e conteúdos geográficos (RAUBER; TONINI, 2018); o livro didático enquanto mercadoria e objeto cultural, ao estabelecer o que pode ser lembrado, e uma relação perceptível entre currículos e livros didáticos

(ALBUQUERQUE, 2014). E, claro, enquanto um elemento que contribui para a construção e a captura de identidades de gênero, conforme argumentado por Tonini (2002).

Considerando estes pontos, as professoras disseram que estes materiais são importantes para auxiliar o processo de elaboração do Plano Anual de Ensino e dos Planos de Aulas, em conjunto com os demais documentos orientadores. Também destacaram a sua importância para as/os estudantes das escolas onde elas trabalham.

“E agora com todas as exigências, né, em relação às habilidades, o DC-GO, todas as diretrizes, a coisa ficou mais fechada, num sentido assim. Normalmente eu tento o livro que a gente... vou dar um exemplo, o livro que veio esse ano não foi o que eu escolhi. Teve duas opções e não veio nenhuma das duas. **Eu fiquei esperando, né, porque no passado esse plano anual, ele era feito mais baseado em cima dos capítulos, que agora modificou devido ao DC-GO**”. (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020, grifos nossos).

“Eu assim, não deixei de usar o livro didático não. Inclusive, é claro que ele não é o único recurso da sala de aula, **mas eu acho que ele é essencial. Você não pode se apoiar nele, mas para o aluno ele é essencial**”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).

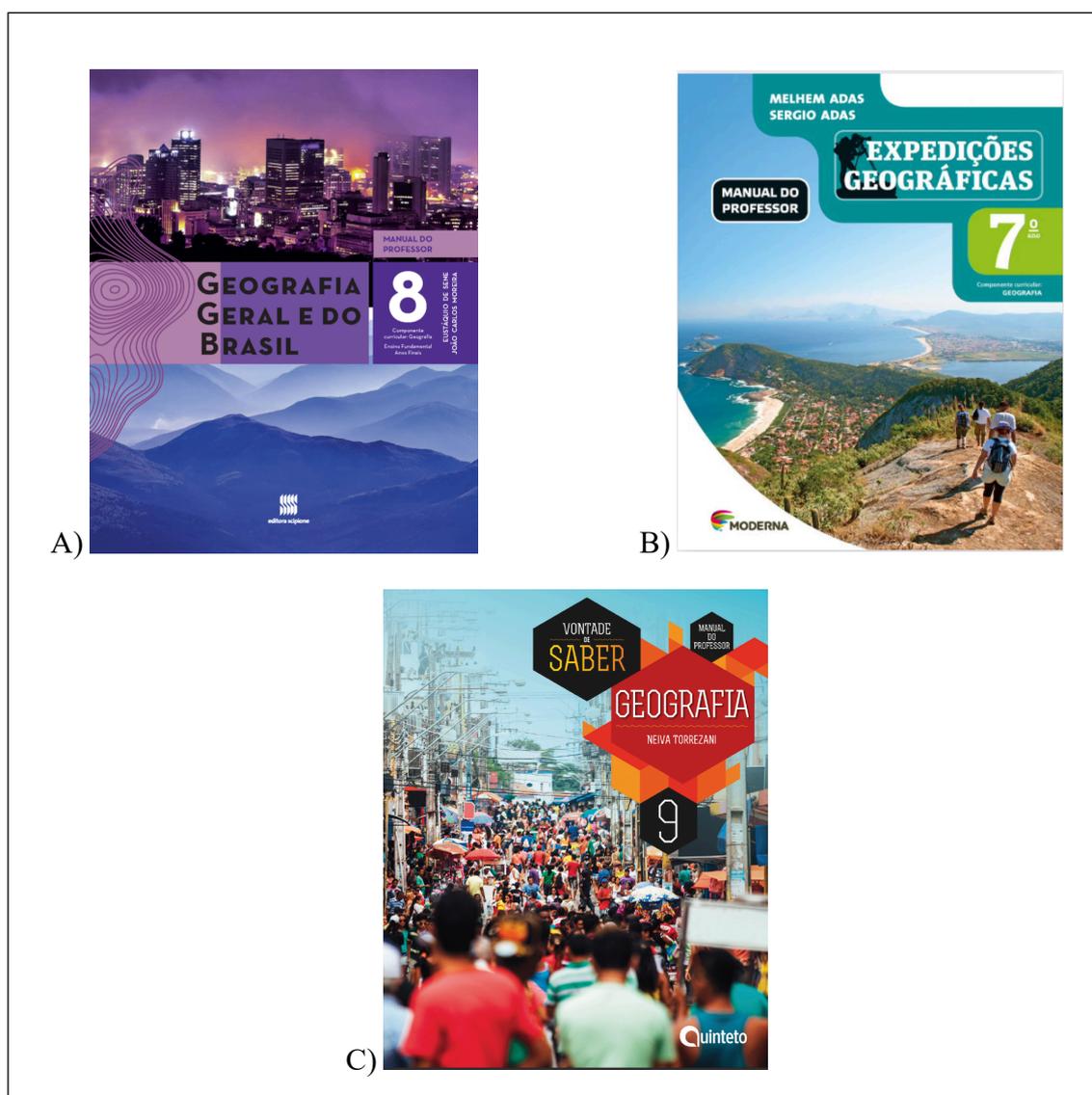
“O livro também eu uso. Inclusive, às vezes, o livro eu não sigo do início ao fim, né? A gente vai... no começo os alunos achavam meio... porque eles estão acostumados assim ‘ah, pra capítulo 1, capítulo 2’! **Mais eu procuro utilizar porque muitas vezes é a única coisa que eles têm, né, que os alunos têm acesso. [...] Eu trabalho na periferia e agora com a pandemia a gente comprovou que o negócio é bem difícil pra eles mesmo. Eles não tem acesso a muita coisa. Então o livro é ótimo. É tudo? Não. Mais pra quem não tem nada, ele ajuda bastante, né?**”. (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set. 2020, grifos nossos).

Desta forma, como este material é considerado um instrumento relevante, tanto para a prática de professoras/es quanto para estudantes, ter o entendimento de como o gênero é abordado e posicionado nos conteúdos auxilia na elaboração de uma proposta de ensino que possibilite um outro tratamento didático-pedagógico referente ao tema proposto. É também importante para fundamentar uma crítica quanto a estes materiais, de modo que aquela/e que decida usá-los em sala de aula tenha repertório e conhecimento para mediar pedagogicamente os assuntos tratados.

Foram analisadas três coleções de livros didáticos de todos os anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 12 materiais. Ressalta-se que, dentre os cinco autores das obras analisadas, somente uma é mulher. Ao ampliar esta discussão e pensar em quem produziu estes materiais, constatou-se o seguinte: das 12 obras aprovadas para o PNLD de 2020, com um total de 30 autores/as, 21 são homens e nove são mulheres. São dados importantes para

serem destacados, principalmente para se demonstrar a disparidade de gênero no processo de elaboração de materiais didáticos, que reflete nas ausências em determinados espaços de poder e também de conhecimento. Isto não quer dizer que os materiais elaborados por mulheres não sejam desprovidos de aspectos problemáticos em relação à temática em discussão. Contudo, este ponto é um dado significativo a respeito da predominância deles no processo de elaboração e de difusão de conhecimentos da ciência geográfica e, neste caso, destes materiais, que estão sendo amplamente utilizados por todo o País. A figura 2 apresenta as capas de alguns dos volumes analisados nesta pesquisa.

Figura 2 - Capas das coleções de livros didáticos analisadas



Fontes: A) SENE; MOREIRA (2018, v. 8º ano); B) Adas; Adas (2018, v. 7º ano); B) Torrezani (2018, v. 9º ano).

O livro didático se tornou um recurso muito importante para a prática pedagógica de muitas/os professoras/es, pois em alguns casos são os únicos materiais disponíveis para o trabalho pedagógico nas aulas de Geografia, conforme pode ser constatado nas falas das professoras. É um recurso que divulga um discurso geográfico que, conseqüentemente, reflete uma determinada abordagem de gênero que se insere no ensino. Pode-se, inclusive, inferir que há uma certa tradição de encaminhamento didático-pedagógico e de conteúdos nestes materiais, em consonância com os argumentos de Tonini (2002), e que ainda são perceptíveis nos livros didáticos analisados.

Para refletir acerca de como o gênero é abordado e posicionado nestes materiais também foi essencial dialogar com pesquisadoras/es para as discussões aqui propostas. Neste sentido, os argumentos de Callai (2015) são importantes para se pensar a relação entre os conteúdos de ensino e o livro didático. A autora reforça a necessidade de que se tenha uma definição teórica e metodológica para fundamentar o processo de ensino deste componente. Ao considerar que o objetivo deste componente curricular é a compreensão da espacialidade vivenciada pelas/os sujeitas/os, a autora ressalta que os temas e conteúdos que serão ensinados devem ter significado para quem está aprendendo, em um processo de mediação pelas/os professoras/es em sala de aula.

Ela também destaca quem define estes temas e conteúdos para o ensino: professoras/es e o coletivo escolar, o Estado e o mercado editorial. Este aspecto se insere em uma relação de poder que se estabelece, em muitos casos, nos processos decisórios que visam o estabelecimento, a seleção, a definição e a divulgação dos conhecimentos considerados imprescindíveis para aquele fim. Por esta perspectiva, pode-se inferir uma relação estabelecida entre o Estado brasileiro no processo de elaboração e implementação da BNCC, o edital e o programa do PNLD e das obras em discussão, que estão imbricados.

Deste modo, os questionamentos das Geografias Feministas referentes à ciência geográfica encontram espaço para reafirmar sua pertinência, apontando limites e possibilidades de uma abordagem que tensione o que ainda está sendo proposto e apresente outras possibilidades. Interpelar como aparecem, como não aparecem, onde aparecem, onde não aparecem e, principalmente, quais são outras possibilidades e perspectivas de sua inserção em sala de aula, é fundamental para que a temática reflita de algum modo no ensino de Geografia na Educação Básica.

Ao folhear e observar as páginas dos 12 volumes analisados, constatou-se a manutenção de uma certa ‘tradição’ no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino

Fundamental que se correlaciona com as habilidades propostas tanto na BNCC quanto no Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado). São eles: a) iniciar os estudos desta etapa a partir de conceitos geográficos como paisagem, lugar, espaço e território, a linguagem cartográfica, os aspectos físico-naturais e as atividades econômicas no 6º ano; b) o estudo do território brasileiro, de sua população, industrialização e urbanização, bem como a sua divisão regional no 7º ano; c) os aspectos populacionais do mundo, os conceitos de Estado, país e território entre outros, os continentes americano e africano a partir dos aspectos físico-naturais, populacionais e socioeconômicos no 8º ano; d) as características do mundo globalizado, os demais continentes (Europa, Ásia e Oceania) a partir de seus aspectos físico-naturais, populacionais e socioeconômicos no 9º ano.

Reconhecendo a complexidade de analisar três coleções de livros didáticos, considerando os textos, as imagens, as atividades e as orientações didáticas contidas nas unidades e nos capítulos, criou-se um quadro (APÊNDICE D) que representa uma síntese de como o gênero aparece nestes materiais. O quadro proposto é uma tentativa de evidenciar as maneiras e os modos com que o gênero aparece nos materiais, sem a pretensão de ser as últimas palavras sobre o assunto. Isto porque, a depender do/da pesquisador/a e de suas escolhas teórico-metodológicas, ter-se-ão outros dados observáveis.

Destaca-se que nos livros didáticos analisados não foi observada nenhuma menção a outras identidades de gênero além de homens e mulheres cisgênero e os termos masculino e feminino observado nos dados estatísticos, por exemplo. A partir desta constatação, infere-se que há um reforço no estabelecimento de uma compreensão de gênero binária; pessoas transgêneros, travestis, intersexos e não binárias não são destacadas e muito menos são mencionadas como existentes em uma dada sociedade, evidenciando uma invisibilização destas identidades.

Argumenta-se que estas ausências remetem a uma compreensão de qual aspecto da sociedade se deseja enfatizar e reforçar: uma que não reconhece as diferenças como constituidoras fundamentais da sociedade. É negar que exista uma complexidade na constituição das/os sujeitas/os e, conseqüentemente, na constituição dos lugares. Trazendo mais uma vez Scott (2019), é a manutenção de normas que auxiliam a interpretação de símbolos e, sobretudo, na criação de representações e entendimentos sobre as relações de gênero que estão, inclusive, presentes nos livros didáticos, paradidáticos, em músicas, filmes e novelas, dentre outros, que podem ser usados em sala de aula.

Diante dos elementos postos no quadro (APÊNDICE D), que estão em todas as coleções, constatou-se:

- a) A mulher cisgênero é posta em destaque, mais explicitamente, em conteúdos de estudos populacionais, tanto do Brasil como de outros países. Ressalta-se também que há uma forte presença de gráficos, tabelas e mapas em todas as coleções, de taxas demográficas diversas, além das várias orientações didáticas com sugestões para tratamento do tema em sala de aula;
- b) Nos temas e conteúdos referentes à geopolítica há um predomínio de homens citados e nomeados nos textos, aparecendo também em várias fotografias ao longo das coleções. Este aspecto foi mencionado, inclusive, pela Professora Pagu quando ela se referiu à questão da Guerra Fria durante a entrevista. Evidencia-se, desta forma, uma relação desigual de gênero, onde os homens cisgênero estão ocupando os espaços de poder, fundamentais para a definição de políticas. Salienta-se também a referência aos personagens masculinos nos processos de conquistas territoriais e na produção e organização do espaço geográfico, tanto no Brasil quanto nos demais países, o que leva a refletir acerca de quem é lembrado neste processo;
- c) No que diz respeito à discussão de temas e conteúdos sobre a economia, são apresentadas discussões relevantes quanto à presença da mulher no mercado de trabalho, o que é significativo quando se compara com os demais assuntos. Porém, ainda assim, há fotografias e dados estatísticos que posicionam as mulheres no mundo de trabalho em profissões ainda consideradas tipicamente femininas, tais como enfermeiras e professoras; ou no mercado informal de trabalho; e, ainda, articulando uma relação entre mulher e consumo, como se nota em determinadas atividades e algumas fotografias.

Os elementos apontados e discutidos, de uma certa maneira, apresentam permanências quando se retorna aos resultados da pesquisa desenvolvida por Tonini (2002). Em sua tese a autora encontrou os seguintes aspectos: a predominância de um discurso masculino ao longo dos textos; a diferença sexual como fundamental para a elaboração da identidade das mulheres; a sexualização dos espaços; a mulher circunscrita à legitimação de dados estatísticos, principalmente aqueles relacionados aos estudos populacionais; a definição de profissões consideradas femininas; e, ainda, a padronização do feminino a partir

da sociedade Ocidental. Diante do exposto, infere-se que as permanências destes aspectos relacionados ao tratamento do gênero nos livros didáticos analisados podem repercutir, de alguma maneira, na prática pedagógica de professoras/es de Geografia, bem como se relacionam com os conteúdos citados pelas professoras entrevistadas.

Quanto à discussão a respeito dos estudos populacionais, a autora se baseia nos estudos de Michel Foucault<sup>22</sup> acerca da sexualidade. Ela aponta que a “[...] identificação da mulher como responsável pelo número de nascimentos de crianças, que para a Geografia, se traduz em taxas de natalidade, é predominante nos discursos dos livros didáticos” (TONINI, 2002, p. 60); aspecto ainda presente nos livros analisados nesta pesquisa. Assim, termos como ‘mulher’, ‘homem’, ‘gênero’, ‘sexo’ aparecem localizados e situados nestas discussões específicas, conforme se pode visualizar na Figura 3. Nela se destacam as taxas de natalidade e de fecundidade, uma no Brasil e outra no mundo.

É interessante refletir acerca das imagens utilizadas para ilustrar estes conteúdos: a) mulheres trabalhando em uma linha de produção de roupas infantis para justificar a queda da taxa de natalidade/fecundidade no Brasil a partir de sua inserção no mercado de trabalho e, b) mulheres e crianças na África para exemplificar a alta taxa de fecundidade nos países subdesenvolvidos, aspecto este que também foi discutido por Tonini (2002). Esta autora percebe, “[...] nos discursos dos livros didáticos de Geografia, que a política de natalidade é direcionada somente às mulheres dos países ‘subdesenvolvidos’” (TONINI, 2002, p. 62).

A linguagem e os termos utilizados nos materiais didáticos devem ser, igualmente, foco de cuidado e discussão nas ações pedagógicas, a partir das seguintes considerações: a) a mulher aparece na linguagem para legitimar um dado estatístico (TONINI, 2002), conforme a Figura 3; a ideia de universalização pautada no ‘homem’ para se referir tanto a homens quanto a mulheres contribui para naturalizar a invisibilização feminina e para a construção da hierarquia de gêneros (SILVA, 2014); a naturalização do termo ‘homem’ que destitui as relações de poder em que as pessoas se inserem (FURTADO, 2015). São aspectos que tensionam ainda mais o tema em estudo.

---

<sup>22</sup> Dentre as obras do autor em que se baseiam os estudos de Ivaine Tonini, cita-se aqui o livro ‘História da sexualidade 1: a vontade de saber’. A sexualidade é tratada como um dispositivo que, por meio de um conjunto de técnicas de saber e procedimentos, controla as populações. Aqui cita-se algumas etapas dos mecanismos de sexualização propostas pelo autor: a natalidade; a família como instrumento, controle político e regulação econômica; e o controle jurídico e médico das perversões (FOUCAULT, 2015).

Figura 3 - A associação da mulher com as taxas de natalidade e de fecundidade nos livros didáticos

### 5 Natalidade e fecundidade em queda

A partir de 1961, ocorreu uma redução mais acentuada das taxas de natalidade no Brasil. Vários fatores contribuíram para isso. Com a modernização da economia brasileira, representada principalmente pela industrialização, muitas famílias migraram do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, como empregos de maior remuneração, assistência médico-hospitalar, educação para os filhos etc.

Geralmente, as famílias residentes no campo tinham muitos filhos, o que representava mais ajuda no trabalho rural. Migrando para as cidades, diante dos custos e das dificuldades impostas pela vida urbana, os casais diminuíram o número de filhos. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho (figura 5) e o aumento do uso de métodos contraceptivos também contribuíram para que os casais reduzissem a quantidade de filhos.

A redução do número de filhos constitui uma das mudanças ocorridas com a urbanização, ocasionando a queda da taxa de fecundidade, ou seja, o número de filhos por mulher em idade reprodutiva (entre 15 e 49 anos). Para se ter ideia, enquanto em 1960 a taxa de fecundidade era de 6,3, em 2000 declinou para 2,4; em 2005, para 2,1; em 2015, para 1,7; e está estimada para 1,6 em 2020. Conclui-se, então, que a redução da taxa de fecundidade tem forte impacto na redução da taxa de natalidade.

**Figura 5.** A maior participação feminina no mercado de trabalho é uma das causas da redução do número de filhos por mulher no Brasil. Na foto, mulheres trabalham na linha de produção de roupas infantis em Amparo, SP (2015).

**Métodos contraceptivos**  
Procedimentos utilizados pelos casais para evitar a gravidez. E o caso das pílulas anticoncepcionais, do dispositivo intrauterino (DIU) e do preservativo.

**Resposta pessoal.**  
É interessante que o aluno observe em que área há maior participação das mulheres no mercado de trabalho, como em indústrias, ou em que setor de serviços, entre outros exemplos.

No município onde você vive, a participação de mulheres no mercado de trabalho é significativa? Dê algum exemplo do que você já observou.

**Interdisciplinaridade**  
A questão da gravidez na adolescência poderá ser trabalhada com o professor de Ciências, abordando temas como:  
a) as consequências da maternidade e da paternidade precoces na vida escolar e no projeto profissional do estudante;  
b) os riscos à saúde relacionados ao corpo das adolescentes;  
c) as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs);  
d) as mudanças físicas e comportamentais na adolescência;  
e) os métodos anticoncepcionais.

49

### Integrando saberes

• Ao comentar com os alunos sobre os principais motivos do crescimento da população mundial, como queda nas taxas de mortalidade, elevadas taxas de fecundidade, falta de planejamento familiar e baixo uso contraceptivo, converse com o professor do componente curricular de Ciências para que ele aprofunde o assunto, relacionando com o tema contemporâneo Saúde.

• É importante que os alunos compreendam que o grande número de filhos, ao mesmo tempo que representa mais mão de obra para o trabalho e sustento da família (pois não há controle rígido do trabalho infantil), também significa aumento da precariedade das condições de vida de cada um, devido ao aumento das despesas.

### Panorama atual da população mundial

As taxas de natalidade vêm diminuindo desde o final do século XIX e o início do século XX nos países de economia mais desenvolvida. Isso se deve, sobretudo, ao processo de êxodo rural e à urbanização, que transformaram o modo de vida de grande parte das populações que passaram a viver nas cidades.

A ampliação dos gastos familiares com moradia, educação, saúde, lazer, vestuário e transporte, associado ao uso de métodos contraceptivos e à maior participação da mulher no mercado de trabalho contribuíram para que ocorresse uma importante diminuição das taxas de natalidade em muitos países desenvolvidos.

Esse cenário também é verificado em vários países subdesenvolvidos, chamados economias emergentes, como Brasil, Argentina e México. No entanto, na maior parte dos países subdesenvolvidos, as elevadas taxas de fecundidade refletem no maior crescimento da população.

Nesses países, a falta de planejamento familiar e o baixo uso de métodos contraceptivos são alguns dos fatores que explicam as elevadas taxas de natalidade, sobretudo entre as populações mais pobres. Veja as tabelas ao lado.

Taxa de fecundidade em alguns países do mundo - 2015-2020	
Países desenvolvidos	Filhos por mulher
Japão	1,5
Suíça	1,6
Alemanha	1,5
Estados Unidos	1,9
Países subdesenvolvidos industrializados	Filhos por mulher
Brasil	1,7
Índia	2,3
México	2,1
África do Sul	2,4
Países subdesenvolvidos	Filhos por mulher
Mali	5,9
Afganistão	4,4
Colômbia	1,8
Uganda	5,5

**Planejamento familiar:** conjunto de medidas que auxiliam pessoas a planejar a chegada de filhos ou a adiar o crescimento familiar.

**Taxa de fecundidade:** número médio de filhos por mulher.

Em alguns países da África, como a Etiópia, as mulheres chegam a ter em média quatro filhos. Na fotografia, crianças na Etiópia, África, 2018.

30

Fontes: A) Adas; Adas (2018, v. 7º ano, p. 49); B) Torrezani (2018, v. 8º ano, p. 30).

Também foi relevante observar as imagens presentes nestes materiais, considerando gráficos, tabelas, mapas, infográficos e fotografias. Entende-se que são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem, desde que sua apresentação seja acompanhada de uma mediação que traga significados para aquele/a que aprende. Outra ressalva a ser apontada é quanto à não intenção de uma leitura semiótica das imagens contidas nestes livros, tomando-as como uma forma representativa e para exemplificação de algumas situações e circunstâncias. Logo, a presente discussão se concentra em algumas fotografias reproduzidas, em que é possível verificar como o gênero é posicionado e em quais são/estão inseridas/os. Este pode ser um caminho para um tratamento didático a respeito do assunto em sala de aula, questionando as escolhas referentes às relações de gênero quando se trata dos espaços ocupados, das atividades representadas e, principalmente, porque há um destaque maior de um em detrimento do outro. É aqui que as diferenças e hierarquias de gênero podem ser mais facilmente evidenciadas.

Mais uma vez recorrendo a Tonini (2002), notou-se uma permanência da associação das mulheres a algumas profissões ainda consideradas tipicamente femininas, além de algumas fotografias sugerirem o confinamento delas em determinados lugares. Esta discussão encontra respaldo na citada autora e em Louro (2014), quando relatam a respeito do papel da escola e da educação na manutenção e na legitimação de determinados discursos que fortalecem as desigualdades e hierarquias de gênero. Afinal “[...] a escola, como um espaço de aprendizagem, está legitimando uma regulação cultural dos/as estudantes, através dos discursos desses livros, ao autorizar sua entrada na sala de aula como lugar de verdade” (TONINI, 2002, p. 64). O papel da mediação didática no ensino é fundamental neste ponto, desde que as/os docentes tenham segurança e conhecimento para tratar do assunto.

Em algumas fotografias selecionadas (FIGURA 4) é possível notar um posicionamento das mulheres em relação a algumas profissões, como professoras, enfermeiras, costureiras, empregadas domésticas, e outras, para ilustrar temáticas diversas; fato observado também por Tonini (2002). Demarcar algumas profissões e ocupações referentes ao gênero contribui para a cristalização de que os espaços a serem ocupados são limitados e limitantes. Principalmente quando se compara às diversas possibilidades que são propostas e incentivadas para os meninos e os homens, o que não acontece com as meninas e as mulheres. Isto também é uma maneira de educar e manter os estereótipos de gênero.

Figura 4 - As mulheres em algumas profissões nos livros didáticos analisados de Geografia



Fontes: a) Adas e Adas (2018, 7º ano, p. 107); b) e c) Torrezani (2018, 8º ano, p. 94; 178).

As fotografias selecionadas neste conjunto carregam algumas características, mesmo que implícitas, que dizem respeito a um ideal de feminilidade e delimitam as mulheres a determinados lugares, realizando determinadas funções e atividades. Este aspecto foi mencionado pelas Professoras Cora Coralina e Bertha Lutz durante a entrevista, e diz respeito principalmente ao ‘cuidado’ sendo sempre relacionado com a mulher.

“Agora, eu procuro assim as questões que a gente fala sobre a questão do trabalho, a questão de desemprego, a gente mostra dados, estatísticas, tabelas, tudo isso pra mostrar o quanto a mulher ganha menos, né? **Na hora do desemprego ela é que sofre mais também, de ter... porque ela não está inserida em todos os trabalhos, né? Porque parece que a gente carrega ainda aquele negócio de ‘o trabalho da mulher é cuidar’, né? Então a gente tem muito... na escola tem muita mulher, na saúde tem muita mulher.** Mais quando você vê uma motorista de ônibus, de táxi, né, mulher você... os meninos ‘nossa, era uma mulher, professora. Eu peguei um ônibus e tinha uma mulher e eu fiquei com medo’ (risos), sabe, esse tipo de coisa”. (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set. 2020, grifos nossos).

Deste modo, reforça-se uma relação desigual de gênero quando o cuidado é relacionado e relegado somente às mulheres, responsabilizadas pelas tarefas domésticas (lavar e passar roupa, cozinhar) e pelo cuidado com crianças e idosos. Uma discussão relevante a ser associada a este aspecto se refere às questões de raça e classe social, que deveriam ser articuladas quando se discute as relações de gênero. Autoras como Lélia Gonzalez (RIOS; LIMA, 2020) e hooks (2013, 2019), por exemplo, procuram discutir estes aspectos, pensando na conexão destas opressões que reverberam nas experiências e nas estruturas socioespaciais de nosso País, por exemplo.

Há ainda que se pensar nas relações de gênero nos espaços públicos e no exercício da atividade política, que também são permeados por relações de poder fundamentais para o entendimento das questões aqui postas. Onde estão as mulheres? Quais mulheres são retratadas e em quais condições? Qual a ideia passada na escolha destas fotografias? Quais outras identidades de gênero não estão retratadas nos volumes dos livros didáticos? Estas perguntas foram feitas não para serem respondidas aqui, mas para nortear uma possível ação de mediação didática, para questionar sobre as ausências e invisibilidades nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

As fotografias apresentadas são apenas uma amostra para indagar alguns elementos ainda presentes que acabam por manter estereótipos e hierarquias de gênero e, conseqüentemente, marcar sua relação com os lugares. Ressalta-se também a quase ausência de mulheres na política, tanto nas imagens veiculadas quanto nas menções nos conteúdos de ensino, conforme apontado anteriormente a respeito da geopolítica. O questionamento a este aspecto pode significar a representação de uma sociedade em que há uma dificuldade de inserção delas nestes espaços.

Em relação ao que foi discutido até o momento, destaca-se o Edital de Convocação 01/2018 do PNLD, que diz respeito às coleções analisadas. Nele há critérios para a reprovação de obras que não estão adequadas quanto: ao respeito às legislações vigentes; aos princípios éticos referentes à construção da cidadania e ao convívio social republicano; as abordagens teórico-metodológicas que serão fundamentais para os componentes curriculares; a conceitos, informações e procedimentos de cada componente; a orientações à/ao professora/professor adequadas e pertinentes; à ortografia e gramática; à estrutura editorial e padrão gráfico; à qualidade referente ao texto e a temática da obra analisada. Mais especificamente em relação à observação quanto aos princípios éticos contidos no Anexo III

do referido edital e, considerando o tema usado para a análise destes materiais, a obra disponibilizada para a avaliação deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

[...]

d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; [...]. (BRASIL, 2018b, p. 38-39).

Destacar estes pontos que dizem respeito ao material didático que irá compor o PNL D é relevante porque há que se questionar como as relações de gênero são posicionadas nos materiais, questionar a escolha das imagens, de quem é citado, mesmo considerando a sua aprovação. Os materiais aqui discutidos podem estar em conformidade com todos os itens do edital, porém ainda carregam elementos que capturam identidades (TONINI, 2002), principalmente referentes às mulheres, e demonstram a permanência de um discurso geográfico que ainda tem dificuldades em inserir o gênero nas análises geográficas.

As manutenções e posições destacadas de homens e mulheres não podem ser consideradas com algo ingênuo. Do mesmo modo que não ter uma variedade maior quanto às outras identidades de gênero nestes materiais representa uma maneira de não dar visibilidade a estes grupos. É a constituição e a manutenção de uma identidade que situa, localiza e mantém as relações desiguais de gênero estabelecidas praticamente intactas, apesar de algumas pequenas melhorias e conquistas. O livro didático, por ser um recurso importante e fundamental para as aulas de Geografia, reconhecido pelas professoras entrevistadas, contribui para o posicionamento das mulheres em contextos bem específicos, enquanto há um predomínio dos homens como agentes produtores do espaço geográfico, além das ausências já mencionadas. Logo, ainda é necessário situar que pensar gênero e espaço também deve considerar raça, etnia, classe social, geração, religião, uma vez que, conforme relembra hooks (2019):

Claramente, a diferenciação entre forte e fraco, poderoso e impotente, tem sido um aspecto central definidor de gênero no mundo, carregando consigo o pressuposto de que homens deveriam ter maior autoridade e governar as mulheres. Tão significativo e importante quanto este fato é que não se deveria encobrir a realidade de que mulheres podem participar – e realmente participam – das

políticas de dominação, tanto como perpetradoras quanto como vítimas: dominamos, somos dominadas. (hooks, 2019, p. 58).

Questionar os pontos apresentados é fundamental para que as relações de gênero se tornem uma realidade no ensino de Geografia na Educação Básica. Para isto é necessário que haja reflexões teóricas e metodológicas acerca do assunto, que envolva questionamentos e proposições quanto ao uso de materiais didáticos inclusive.

### **3.2.1 Os conteúdos de ensino e o gênero nos livros didáticos: sugestões de encaminhamentos para a seleção de materiais**

Desenvolver uma pesquisa cujo foco é refletir acerca de como as questões referentes ao gênero aparece e é abordado no ensino de Geografia se constituiu em um desafio, tanto para a pesquisadora quanto para aquelas professoras que participaram da pesquisa. Isto porque no processo de ensino e de aprendizagem há que se considerar uma série de aspectos e elementos fundamentais para o seu entendimento: o processo formativo de docentes, tanto a formação inicial quanto a continuada; os materiais didáticos elaborados e disponibilizados para uso nas escolas; os documentos normativos; as concepções e os conhecimentos de professoras/es; o contexto em que se situa a escola; dentre outros.

Neste sentido, apreender o que as entrevistadas pensam sobre o tema e como ele aparece nos livros didáticos foi fundamental para efetivar os passos seguintes da pesquisa. Enfatizar que o gênero sempre esteve presente no ensino, em conteúdos sobre população e o mundo do trabalho, e ter a consciência deste aspecto foi fundamental para pensar e propor outras possibilidades para o ensino deste componente. Contudo, é bom ressaltar: não se pretende ser algo revolucionário e inteiramente transformador, mais sim dotar, aquelas/es que estão nas escolas, de outras perspectivas para o tratamento didático de conteúdos, que até então não se imaginava ser possível, articulando a categoria gênero.

Há que se destacar também uma correspondência entre o que as professoras apontaram como conteúdos em que seria possível abordar neste componente curricular com o que é demarcado nos livros didáticos analisados. Neste sentido, é importante pensar como a presença deste material se tornou central no processo de ensino de diferentes componentes curriculares, direcionando, inclusive, a seleção do que deverá compor o rol de conhecimentos necessários acerca do assunto. Louro (2014) indica a relevância de questionar estes pontos, afinal,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). (LOURO, 2014, p. 68).

É este sentido que os caminhos da pesquisa foram orientados. De modo que, nesta seção, traz-se algumas constatações que foram substanciais para o processo de elaboração dos percursos didáticos com as professoras. Ao voltar os olhos para a tese de Tonini (2002), no início do século XXI, tem-se percepção de que ocorreram pouquíssimas mudanças no que se refere ao posicionamento e a inserção das discussões de gênero nos livros didáticos e de como as ‘identidades capturadas’ continuam sendo produzidas e divulgadas nestes materiais. Assim, neste capítulo se trouxe alguns destaques para elementos que ainda merecem uma discussão mais atenta nos cursos de formação de docentes, tanto inicial quanto continuada, para terem acesso às discussões que permitam um melhor tratamento da temática em sala de aula.

Aqui é importante trazer as falas de duas professoras acerca de sua relação com a escolha destes materiais:

“Mas toda vez que tem o PNLD eu vejo assim a que mais tiver essas **temáticas indígenas, de gênero, de relações étnico-raciais, tudo isso é o meu parâmetro de escolha do livro**. Porque o livro muitas vezes é o único livro que o aluno tem na casa dele é o livro didático. Então se eu for abordar esses temas, usando o livro dele, isso talvez tenha, né, mais significado pra ele do que, por exemplo, eu passar um texto pra ele no quadro”. (PROFESSORA PAGU. Entrevista em 11 nov. 2020, grifos nossos).

“Porque você vê pouco, né, quando se trata disso você vê pouca coisa. É, geralmente você vê mais dependendo do livro didático também que você seleciona, né, pra ser trabalhado nas escola. Porque quer queira não, ainda é o instrumento de, né, de aprendizagem que o aluno ainda tem acesso é o livro didático. [...] Então assim quando você vai analisar... quando **eu [ênfase] vou analisar o livro didático aí eu vou analisar de acordo com aquilo que... com a minha formação, né, com aquele conceito de sociedade, de educação que eu tenho, né?** Mas você vê muito pouco relacionado a gênero, você vê muito pouco. Eu acredito que as próximas, né, publicações pode ser que isso se amplie. Porque isso hoje está mais em debate, tá mais aflorado na sociedade”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Acompanhamento da elaboração do percurso didático, 7 maio 2021, grifos nossos).

Nota-se que elas procuram estabelecer critérios para este processo: as temáticas abordadas, a relevância de concepções a respeito da educação e da sociedade em que se inserem. Tudo isto é concorrente para o processo de ensino das professoras e, se não há a construção e divulgação de conhecimentos sobre o assunto, inevitavelmente são mantidas as mesmas características observadas neste capítulo e em Tonini (2002). Pensando nisto e, considerando o posicionamento das professoras frente aos livros didáticos, sugere-se um roteiro (QUADRO 4) que vise auxiliá-las/os no processo de sua seleção e também, de certo modo, o seu uso nas escolas.

Quadro 4 - Sugestão de roteiro para avaliação de livros didáticos de Geografia quanto às relações de gênero

<b>Roteiro para avaliação de livros didáticos de Geografia quanto às relações de gênero</b>			
<b>Identificação da obra:</b>			
1. Título:	2. Ano ou volume:	3. Editora e ano da publicação:	
4. Nome de autoras/es:			
5. Gênero de autoras/es:			
(        ) Mulher Cis	(        ) Mulher Trans	(        ) Homem Cis	
(        ) Homem Trans	(        ) Travesti	(        ) Não binare	(        ) Outro
<b>Aspectos do conteúdo referente ao gênero presente na obra:</b>			
6. Quais tipos de trabalho/ocupação direcionados a Mulher Cis, Mulher Trans, Homem Cis, Homem Trans, Travesti, Não binare ou outra identidade de gênero na obra analisada?			
7. Quantas são as atividades/trabalho/ocupações nas quais são mencionadas:			
(        ) Mulher Cis	(        ) Mulher Trans	(        ) Homem Cis	
(        ) Homem Trans	(        ) Travesti	(        ) Não binare	(        ) Outro
8. Qual o número de ilustrações (fotografias, gráficos, mapas, infográficos) apresentadas em relação à:			
(        ) Mulher Cis	(        ) Mulher Trans	(        ) Homem Cis	
(        ) Homem Trans	(        ) Travesti	(        ) Não binare	(        ) Outro
9. Qual classe social é posicionada a Mulher Cis, Mulher Trans, Homem Cis, Homem Trans, Travesti, Não binare ou outra identidade de gênero na obra analisada?			
10. As mulheres Cis e Trans, os homens Cis e Trans, as travestis e pessoas não binares citadas nos textos da obra apresentam contribuições significativas para a discussão de fenômenos geográficos? Quais?			
11. Quais são os espaços ocupados por mulheres Cis e Trans, os homens Cis e Trans, as travestis e pessoas não binares na obra?			
12. Nos conteúdos destinados à geopolítica como aparecem as mulheres Cis e Trans, os homens Cis e Trans, as travestis e as pessoas não binares? Em quais circunstâncias e contextos?			
13. Quais são os modelos apresentados de mulheres Cis e Trans, os homens Cis e Trans, as travestis e pessoas não binares na obra?			
14. Existem seções especiais que tratem das mulheres, Cis ou Trans, de Travestis, pessoas não binárias, ou de etnias e raças? Caso afirmativo, como estas minorias são abordadas?			
15. Considerando as especificidades da Geografia, as mulheres Cis e Trans, os homens Cis e Trans, as travestis e pessoas não binares são abordadas de maneira igualitária e sem preconceitos ocupando os diferentes espaços e lugares?			
16. Diante de todos estes aspectos, você adotaria esta obra ou não? Justifique.			

Fonte: Elaboração própria (2021) a partir de Brasília (2009).

Este roteiro é uma tentativa de propor um caminho para uma análise do material didático que será utilizado por professoras/es em diferentes salas de aula pelo País. Lógico que ele deve ser adaptado considerando a realidade em que estão inseridas/os, as concepções de educação, de sociedade e de Geografia que possuem e que, inevitavelmente, terá um peso significativo neste processo.

Ainda assim, vale considerar a provocação de Arroyo (2013) a respeito dos documentos curriculares, mas que pode perfeitamente ser enquadrada na discussão dos livros didáticos analisados e discutidos:

[...] os desenhos curriculares e o material didático têm ficado pobres em experiências sociais não apenas dos próprios mestres e educandos, mas dos contextos e das tensões sociais, políticas, econômicas e culturais que foram produzidos, selecionados e legitimados como teorias e concepções científicas e tecnológicas. Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade. (ARROYO, 2013, p. 119).

Questionar esta pobreza das ‘experiências sociais’, tanto nos materiais disponibilizados para docentes quanto nos documentos curriculares, em articulação com como o gênero é posicionado e aparece nos conteúdos de ensino, é imprescindível para uma educação que vise, de fato, formar cidadãos e cidadãs conscientes de sua posição no mundo. Para isto, é necessário que os conhecimentos sejam divulgados e que haja discussões destes tópicos para que as/os professoras/es possam, além de fazer a crítica necessária aos documentos e materiais didáticos, criar e elaborar propostas que consigam superar os problemas encontrados, dando sentido à profissão docente.

#### **4 ESPAÇO ESCOLAR, ENSINO DE GEOGRAFIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: DO QUE SE ENSINA AO QUE NÃO SE ENSINA E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS**

Até o momento foi apresentado e discutido um importante diagnóstico acerca da categoria gênero no ensino de Geografia no que se refere ao que as professoras sabem e como ele aparece nos conteúdos de ensino. Contudo, ainda falta uma questão relevante para entender os desdobramentos dos percursos didáticos elaborados e também do fascículo orientador (APÊNDICE I) para as/os professoras/es: como as questões de gênero são abordadas e aparecem na escola.

Partindo do pressuposto expresso por Louro (2014) de que ela delimita os espaços e os lugares das/os sujeitas/os, analisar mais pormenorizadamente este ponto foi desafiador, particularmente ao me deparar com o pouco conhecimento de profissionais para o tratamento didático-pedagógico do assunto, mencionado pelas próprias entrevistadas. Bem como mediante atitudes e ações realizadas de modo solitário por muitas/os docentes pelo País; e, ainda, lidar com aquelas/es que não conseguem elaborar uma percepção e entendimento de que a escola e todas as relações lá estabelecidas são permeadas pelo gênero.

Mais especificamente ao fascículo elaborado e avaliado pelas participantes da pesquisa, articulou-se, no documento, espaço escolar, cidade e gênero por meio de discussões e atividades sugeridas, de modo a auxiliar as/os profissionais a refletir as relações estabelecidas nos lugares e seu atravessamento por aquela categoria. Neste contexto, o argumento proposto por Silva (2009a) de que a escola é integrante da realidade socioespacial da cidade e, assim, será um espaço carregado por relações de gênero, vai ao encontro do que as professoras e pesquisadoras/es deste campo indicam há algum tempo. Isto justifica, portanto, a sua pertinência para a Educação e o ensino de Geografia. Também se reconhece a complexidade da questão curricular, que perpassa as compreensões aqui ponderadas, que concorrem para o fazer pedagógico na escola.

Este capítulo traz discussões a respeito: da abordagem do gênero no ensino de Geografia tendo a escola como referência para as discussões, a partir dos apontamentos das professoras relacionados ao currículo e, sobretudo, reconhecendo ações machistas e sexistas naquele espaço; da presença do gênero e das relações de gênero naqueles espaços, considerando a presença dos corpos das/os docentes e estudantes nela inseridas/os; e, por fim, uma breve apresentação do fascículo orientador e de sua avaliação realizada pelas

participantes desta pesquisa. Pretende-se, com isso, dotar as/os profissionais da educação de elementos que as/os auxiliem a pensar, refletir e produzir conhecimentos sobre o assunto.

#### 4.1 AS QUESTÕES DE GÊNERO ABORDADAS NA ESCOLA E NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA REPENSAR ALGUMAS PRÁTICAS

Mergulhar nos livros didáticos e nas falas das professoras para um melhor entendimento acerca da temática neste componente curricular foi fundamental. A constatação da manutenção de aspectos evidenciados por Tonini (2002) reverberou no processo de elaboração do percurso didático para que ele se torne uma alternativa viável para abordar as relações de gênero no ensino de Geografia.

Retorna-se a alguns pontos das entrevistas que se articulam com o acompanhamento da construção dos percursos didáticos e do fascículo orientador por entender que há elementos para se pensar acerca da formação, inicial e continuada, bem como das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Para tanto, inicia-se a discussão com a fala da Professora Antonieta de Barros por ser emblemática e trazer elementos para se pensar mais a respeito do assunto:

**“Tem a questão também, eu acho que também entra, não sei se entra na questão de gênero. Tá vindo como a gente fica meio... (risos). [...]:** é quando a gente fala também de trabalhar a **educação sexual**, não sei se entra. Dentro da educação sexual eu acho que vai entrar assim a questão, né, do que é a família, de que família que se fala, qual é o padrão, qual é o tipo de família. Aí eu fico até na dúvida: será que isso. Eu fico na dúvida, será que isso entra na questão de gênero ou não entra?”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).

Esta fala traz alguns elementos importantes: as dúvidas quanto ao que seja gênero; o reconhecimento de não saber como trabalhar com esta questão em sala de aula, o que dificulta a realização de movimentos e momentos formativos sobre o assunto no espaço escolar; e, também, a respeito da família<sup>23</sup> no contexto das relações de gênero. Daí a insegurança demonstrada por algumas diante das perguntas realizadas, bem como das etapas subsequentes da pesquisa. Por esta perspectiva, trazer as suas impressões quanto à seguinte

---

<sup>23</sup> Aqui faço referência ao Escola Sem Partido (ESP) e todo o material elaborado e difundido ao longo de existência do movimento de tentativa de implementação de projetos de leis em todo o País sobre o tema. Ressalta-se que o ESP, apesar de ser considerado inconstitucional, deixou marcas significativas para a profissão docente e merece um estudo mais detalhado.

questão: ‘Fale como a temática gênero é tratada na escola. Como ela é/foi tratada, considerando a(s) escola(s) em que trabalha/trabalhou?’ foi ímpar. Isto porque entender as limitações e as dificuldades para abordar o tema permitiu vislumbrar as proposições aqui discutidas, auxiliando todas/os em diferentes contextos nas instituições de ensino.

Considerando as experiências relatadas, obteve-se os seguintes retornos: a) considerava a abordagem natural e que ocorria sem grandes problemas no decorrer das aulas (Professora Clarice Lispector); b) reconheceu a limitação do tratamento da temática na escola (Professoras Antonieta de Barros, Cora Coralina, Bertha Lutz e Pagu); c) relacionou sua abordagem com o componente curricular de Ciências (Professoras Clarice Lispector, Cora Coralina e Bertha Lutz); d) identificou o machismo e os estereótipos de gênero em atividades e ações na/da escola (Professoras Cora Coralina e Pagu); e) estabeleceu uma correlação entre a escola e a cultura do estupro (Professora Pagu). Estes dois últimos pontos serão discutidos posteriormente. Aqui se destaca as seguintes falas:

**“É aquilo que eu te falei. Antes dessa polêmica<sup>24</sup> toda, era uma coisa tão natural, que a você tratava esse assunto num bate papo, de uma aula pra outra. Ah, os meninos tão fazendo exercício, terminaram de fazer, aí um faz uma pergunta, aí acaba direcionando. Era tudo muito natural. O professor de Ciências, né, lógico que diferente da Geografia, ele ia mais pra parte biológica, né? Palestras, tudo dentro... muito tranquilo. [...] E eu te falo com toda certeza, eu penso duas vezes de fazer uma aula que entra nesse assunto. Porque agora a coisa ficou tão perigosa, que a naturalidade pode ser um tiro no pé. A relação que você tem ali, ela pode ser mal interpretada, que não era no passado. Então eu Clarice, eu evito. E como eu trabalho com o ensino fundamental lá, é mais fácil de evitar”.** (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020, grifos nossos).

**“Aí a gente tem umas conversas, né, principalmente... claro que cada faixa etária requer um tipo de abordagem, você não pode... Mais eu tento, da minha maneira, levar isso pra sala sim. Porque quando o projeto ele abrange, é tão difícil. Eu até pensei, eu tô pensando ainda, agora eu... depois da violência explodir, né, porque a violência contra a mulher tá muito... eu acho que é um assunto bem relevante”.** (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set. 2020, grifos nossos).

**“Talvez a disciplina de ciências talvez... ou biologia, não sei... talvez tenha mais facilidade de abordar dentro da temática. Mas as outras disciplinas não”.** (PROFESSORA BERTHA LUTZ. Entrevista em 26 out. 2020, grifos nossos).

---

<sup>24</sup> A professora Clarice Lispector não falou abertamente de qual polêmica se trata ao mencioná-la na frase. Contudo, pode-se inferir que se trata de toda a movimentação oriunda do ESP, da ‘ideologia de gênero’ e os desdobramentos mediante a exclusão das discussões relacionadas à discriminação de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apontado nos capítulos anteriores desta dissertação.

A partir destes trechos, nota-se o quanto a temática ainda é nebulosa e merece maior esclarecimento, afinal, ter medo e receio em discutir o assunto pode repercutir na prática pedagógica e, sobretudo, na autonomia em sala de aula. Se as/os professoras/es não têm um entendimento teórico-metodológico sobre o assunto, é compreensível que a sua abordagem possa ser limitada e, em alguns casos, até mesmo inadequada e cheias de equívocos. Aliado a isto, a proposição de tratar este tema a partir de outras bases e de premissas mais recentes, inclusive, auxilia a pensar na complexidade da relação entre formação inicial e continuada. Do mesmo modo, a pensar também a respeito da produção de outras teorias explicativas e como estas chegam, ou não chegam, até aquelas/es que estão nas escolas.

Inicialmente a fala da Professora Clarice Lispector pode dar a impressão de que o tema não é mediado, pelas/os docentes, de maneira intencional, ocorrendo em momentos esparsos no decorrer das aulas e somente se surgir de modo espontâneo por meio das/os estudantes, sem nenhum planejamento prévio para a elaboração de conhecimentos sobre o assunto. Isto suscita algumas inferências: o não reconhecimento da temática como relevante para o ensino e sua discussão no espaço escolar; a falta de uma formação, inicial ou continuada, para o tratamento didático-pedagógico em sala de aula e na escola; e, até mesmo, a posição e concepção pessoal e política de cada um/a, que também influencia na seleção do que é ou não significativo para a abordagem em sala de aula, apesar de sua referência ou não nos documentos curriculares.

Agora, é interessante destacar a associação imediata, a respeito da abordagem de gênero, ao componente curricular de Ciências da Natureza e, no caso do Ensino Médio, de Biologia, mencionado pelas Professoras Clarice Lispector, Cora Coralina e Bertha Lutz e, também de Antonieta de Barros em outros momentos da entrevista. Esta relação pode ser explicada olhando-se os documentos curriculares que norteiam o planejamento e até mesmo a produção de materiais didáticos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação Sexual (PCN Orientação Sexual) e, atualmente, a própria BNCC<sup>25</sup>, que tem habilidades específicas bem definidas para aqueles componentes curriculares.

Esclarece-se alguns pontos sobre os PCN Orientação Sexual, implementados em 1998, que integrava os denominados Temas Transversais<sup>26</sup>. Este documento traz a

---

<sup>25</sup> Neste documento a referência trazida é sobre a reprodução e a sexualidade humana, com habilidades específicas definidas somente para no 8º ano do Ensino Fundamental, com objeto de conhecimento definido como Mecanismos reprodutivos e Sexualidade (BRASIL, 2018).

<sup>26</sup> Os Parâmetros Curriculares Temas Transversais eram compostos por: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e, Trabalho e Consumo. A denominação de Temas Transversais se refere a natureza diferenciada destes temas em relação às demais áreas de conhecimento estabelecidas (Língua

sexualidade como ‘inerente a vida e à saúde’ e manifestada no ser humano ao longo de sua vida. Relaciona-a, ainda, com “[...] o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade, [englobando] as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1998b, p. 287). Portanto, estas perpassariam as discussões a respeito da sexualidade, reforçando a ideia e o campo de saber da educação sexual como significativo para a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O documento apresenta um escopo de orientações pedagógicas para o seu tratamento e ainda ressaltava que esta educação não é concorrente com a família e com o espaço privado. Era entendida como uma ação complementar de modo a auxiliar a/o estudante na construção de “[...] um ponto de auto-referência por meio da reflexão” (BRASIL, 1998b, p. 299) dos conhecimentos elaborados na escola a respeito de sua sexualidade. Talvez aqui se tenha um dos grandes debates ainda necessários, que encontra escopo e justificativa na divisão entre espaço público e privado. Tal divisão estabelece e restringe aquilo que ainda se considera como assunto de família<sup>27</sup> ou assunto privado, não se entendendo que, na verdade, são permeados e construídos em relações sociais e que são passíveis de serem trabalhados nas escolas.

A preocupação quanto à relação a família e a escola foi apontada por Professora Bertha Lutz quando da elaboração e avaliação do fascículo orientador. Ela demonstrou preocupação no tratamento do tema de modo a deixar todas/os as/os envolvidas/os o mais confortável possível, para que as famílias, em suas mais diferentes configurações, possam se sentir também respeitadas no processo. Considera-se que, apesar de o material elaborado ser uma orientação e representar possibilidades diversas, seria necessário um curso formativo para sanar as dúvidas e, conjuntamente, elaborar caminhos e sugestões viáveis, de acordo com cada contexto e situação.

---

Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), e deveriam integrá-las ao longo do trabalho pedagógico nas escolas (BRASIL, 1998b).

<sup>27</sup> Este tema em específico não será tratado nesta dissertação. Porém, entende-se a pertinência de um estudo mais aprofundado sobre o assunto. No livro de Leslie Kern há um debate relevante sobre a configuração de família em sua relação com o planejamento, com a cidade e com o gênero. Um ponto para se pensar: “A família nuclear tradicional não é mais a regra. As cidades estão cheias de família mesclada, relações de parentesco complexas decorrentes de divórcio e novo casamento, pais solteiros, relações homossexuais, famílias poliamorosas, famílias adotivas, migração de membros da família, lares não-familiares, lares de várias gerações, ninhos vazios e muito mais” (KERN, 2021, p. 68). Os pontos mencionados pela autora podem ser facilmente constatados quando se olha para a comunidade escolar em que estamos inseridas/os.

O documento dos PCN Orientação Sexual se articula com os demais PCN dos componentes curriculares obrigatórios da época. O PCN de Geografia também conta com uma orientação sobre o tratamento da temática em seus conteúdos a partir de temas como o trabalho e as questões relativas à população. Assim, permitir-se-ia a “[...] compreensão e análise de uma dimensão macrosocial das questões relativas à sexualidade e suas relações com o trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 45). Na continuação, este documento apresenta uma série de temas e conteúdos para o ensino, como gravidez na adolescência, cidadania, remuneração e trabalho, entre outros. Há similaridades entre o que diz este documento, o que as professoras mencionaram quanto aos conteúdos de ensino para se abordar gênero e o conteúdo dos livros didáticos analisados.

Na RME de Goiânia, ainda naquele período, destaca-se o Projeto Escola para o Século XXI. Em face das modificações na organização das escolas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a proposta curricular para todas as escolas apresentava, além das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências), uma proposta específica para a orientação sexual. As discussões seriam realizadas a partir de um enfoque bio-psicossocial das/os sujeitas/os, com objetivos específicos para cada ciclo e para as turmas de aceleração (GOIÂNIA, 1998). Um destaque importante: o documento utiliza o termo ‘sexo’ e não gênero, condizente com as ideias do período.

Cita-se, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, onde o tema deveria ser inserido transversalmente nos currículos e nas escolas. Isto porque se reconhece que as/os estudantes que estão na escola, ao passarem para a etapa da adolescência, experimentam mudanças diversas e o momento seria a oportunidade para estas discussões. Assim, o art. 16 do documento das diretrizes destaca que o tema de sexualidade e gênero deveria ser abordado no desenvolvimento curricular (BRASIL, 2013).

Toda esta pequena discussão, que foi vagamente mencionada no primeiro capítulo desta dissertação após a introdução, reafirma que a temática sempre esteve presente nos documentos curriculares que orientam o ensino do País. Contudo, ao ancorar, nas Geografias Feministas e das diferenças, as argumentações aqui presentes, entende-se que ainda falta articular o gênero e as relações de gênero a partir de sua dimensão espacial. Trata-se de questionar e interpelar a Geografia hegemônica para entender a produção das invisibilidades “[...] do discurso geográfico e procurar desvendar a perspectiva de quem formulou os conceitos-chave deste campo científico, assim como sua visão de mundo e sua posição de

poder” (SILVA, 2009c, p. 96-97), que reverberam no ensino, tanto no estabelecimento de quais e quanto de como os conteúdos serão ensinados, bem como de quais não serão.

Mencionar estes documentos levou à compreensão de que ocorreram movimentos e ações que colocaram tanto o gênero quanto a sexualidade como conhecimentos relevantes para o ensino. Contudo, o contexto nacional pós-2011<sup>28</sup> acabou por criar um clima de cerceamento e a completa limitação ou eliminação destas temáticas nos conteúdos de ensino. O PNE (2014-2024) e a BNCC são emblemáticos em relação a isto: qualquer menção a uma educação que objetivasse a promoção de ações para eliminar preconceitos e discriminação de gênero e de orientação sexual foram suprimidas do documento final<sup>29</sup>.

Há que se pensar também na relação entre professoras/es e o conhecimento a respeito dos documentos normativos referentes à Educação. Em seu estudo Faria (2018) constatou que as/os docentes que fizeram parte de seu universo da pesquisa não conheciam as diretrizes curriculares que apontavam para a necessidade de trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar. Aliado ao repertório teórico e metodológico para a prática docente, o respaldo legal poderia também dar segurança quanto à inserção e a abordagem destes temas em sala de aula, inclusive de modo a justificar e se resguardar quanto aos questionamentos oriundos principalmente da família.

Apesar do cerceamento ora mencionado nos documentos oficiais, ressalta-se o trabalho relatado pela Professora Pagu que é realizado nas escolas onde atua. Nelas é inserida uma discussão sobre gênero que perpassa o tema, a partir do projeto denominado ‘Gravidez na Adolescência’, nos conteúdos de ensino de Geografia:

**“E o quarto e último<sup>30</sup> é o de gênero na escola, que não é gênero, é Gravidez na Adolescência que a gente trabalha isso aí e ele engloba também o Matemática na Geografia. Porque a gente faz uma pesquisa com mães adolescentes, os alunos que fazem essa pesquisa com mães adolescentes, depois a gente compila os dados, constrói gráficos e no final eu costumo chamar alguém pra fazer uma fala que não seja eu. Todo ano tem esse projeto. [...] Sou só eu sozinha. E depois tem sempre o resultado desse projeto. Muitas meninas vêm me perguntar qual anticoncepcional que toma, como é que faz pra usar camisinha,**

<sup>28</sup> Utiliza-se aqui, como referencial, o estudo que Côrrea e Kalil (2020) fizeram da cronologia a respeito de como se construiu um movimento quanto às leis antigênero e a disseminação da concepção a respeito da ideologia de gênero no País, tornando-se foco de ações políticas no Brasil.

<sup>29</sup> A versão preliminar entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2017, continha uma competência específica de Geografia que destacava o gênero e a orientação sexual, as quais foram suprimidas da versão final em vigência.

<sup>30</sup> Esta professora, em sua entrevista, relatou que desenvolve, ao longo do ano letivo, quatro projetos vinculados à Geografia. São eles: Geografia e Literatura; Matemática na Geografia; Cartografia e, por fim, Gravidez na Adolescência. Todos estes projetos fazem parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, de modo a contar com o apoio da coordenação das instituições para a sua realização.

já, já... quando suspeita de gravidez vem conversar comigo. Eu já comprei teste de gravidez, eu já perdi a conta de quantas vezes eu comprei teste de gravidez. E aí elas acabem tendo esse canal, essa liberdade que muitas vezes não tem em casa". (PROFESSORA PAGU. Entrevista em 11 nov. 2020, grifos nossos).

Tanto a Professora Pagu quanto a Professora Bertha Lutz apontaram dois elementos importantes para discutir a educação referente às práticas pedagógicas nas salas de aula e nas escolas: as/os profissionais não foram e não estão preparados para lidar e abordar pedagogicamente este tema; o isolamento e as ações individuais de alguns/algumas representantes do corpo docente frente aos aspectos educacionais, que, na verdade, deveriam ser foco de uma ação coordenada e de colaboração entre os pares. Articular ações de formação em contexto e de projetos de pedagógicos, para resolução de conflitos e situações-problemas surgidos, entre outras possibilidades, poderiam ser foco de atenção conjunta de todas/os as/os profissionais e da comunidade escolar. Infere-se que a falta de momentos de diálogos na escola pode dificultar o planejamento e a estruturação de planos de ensino, de aulas e de projetos pedagógicos mais amplos para um tratamento didático de diferentes temáticas no ensino, tanto no componente curricular de Geografia como nos demais. Sobre a dificuldade em assumir as relações de gênero como relevantes na educação, pode se inferir que se deve ao fato de a discussão ainda não ser contemplada nas formações, bem como à ausência ou insuficiência de materiais didáticos a este respeito.

Ainda com referência a esta fala, argumenta-se que a escola e seus profissionais podem se tornar um espaço seguro para acolher aquelas/es que estão em dúvida quanto a seu gênero e em relação à sexualidade, possibilitando a construção de conhecimentos sobre o assunto. É uma ligação necessária porque vai ao encontro dos desejos, das angústias, dos desconfortos e dos sofrimentos pelos quais passam as/os estudantes no decorrer da adolescência. Com um maior esclarecimento a este respeito, tanto para professoras/es quanto para a comunidade escolar, possivelmente situações de preconceito e de discriminação seriam resolvidas de outras maneiras.

A este respeito, Faria (2018) traz importantes pontos para entender como professoras/es de Geografia, em sua pesquisa, lidam com situações de conflito a respeito da identidade de gênero e da sexualidade. Diante dos relatos apresentados e discutidos, surgiram estes aspectos: a relevância do esclarecimento de dúvidas quando surgem por parte de estudantes; a existência de uma vigilância para a manutenção da norma vigente; e, se conectando a esta, a escola com um espaço que vigia e controla os corpos e, também, as

relações sociais; atitudes referentes ao não posicionamento e ao silenciamento, ocorrendo ou por não saber como agir ou para não criar conflitos com diferentes instâncias.

Destaca-se, também, as denominadas datas comemorativas presentes no calendário escolar, tão comum nas instituições educacionais. As professoras Antonieta de Barros e Cora Coralina lembraram este aspecto, assim como críticas referentes à redução de algumas discussões sobre datas isoladas, com pouca relação com o currículo e com os conhecimentos então elaborados. A este respeito, as considerações de Louro (2010) são pertinentes:

As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso “normal dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. [...] Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central. (LOURO, 2010, p. 45).

A restrição de algumas temáticas a datas isoladas ao longo do ano, sem estabelecer uma relação clara com os conteúdos de ensino, bem como a redução aos momentos de festividade e ludicidade, pode ser um empecilho para a elaboração de conhecimentos acerca das diferentes temáticas ainda ausentes dos documentos oficiais. Salienta-se que os momentos festivos são importantes sim, para escola e para a comunidade escolar. Contudo, pensa-se ser imprescindível questionar “[...] as noções de universalidade, de unidade e de estabilidade” (LOURO, 2010, p. 44) que perpassa estes documentos e os materiais didáticos utilizados. Produzir outros modos de ensinar e outros significados dos conhecimentos necessários, de modo a contribuir para o entendimento de sua inserção no mundo, é fundamental.

A autora ainda provoca a pensar acerca da questão do sujeito central, “[...] homem branco ocidental, heterossexual e de classe média” (LOURO, 2010, p. 42), que continua a elaborar e a propor currículos, materiais didáticos e os conhecimentos necessários e considerados relevantes para o ensino. Ela reforça:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem a obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2010, p. 43-44).

Esta normatização, a partir do estabelecimento daquilo que é considerado como correto, adequado e o que é esperado das/os estudantes, está ainda muito arraigada no fazer de muitas escolas, considerando, inclusive, os espaços delimitados e ocupados para/pelas ações pedagógicas. Algumas observações relevantes: a instituição escolar não deve ser compreendida como uma ilha isolada, longe de influências diversas da sociedade e, sobretudo, neutra no que se refere aos temas, assuntos e concepções diversas que permeiam muitas das práticas pedagógicas. Cita-se, como exemplo, o policiamento que vem acontecendo em relação ao tema discutido e o uso da expressão ‘ideologia de gênero’, que afetou profundamente a construção dos documentos já citados e a criação de políticas públicas para a diminuição de ações discriminatórias nas escolas. Provocou, do mesmo modo, uma sensação de perseguição e medo, como descrito por algumas professoras entrevistadas para esta pesquisa.

Há, ainda, que se pensar que professoras/es e estudantes trazem suas ideias e concepções de mundo para a escola. Isto podem influenciar o modo como se discute determinados assuntos, como estabelecem os laços de sociabilidade e solidariedade, como ocupam espaços e determinam quem fará parte dos grupos criados. A este respeito, as Professoras Clarice Lispector e Antonieta de Barros trouxeram mais uma questão para ser pensada: a presença do aspecto religioso nas escolas. Este fator pode complicar ainda mais qualquer possibilidade de ação pedagógica sobre a temática aqui em discussão.

“E principalmente Ju, aí eu vou falar pra você, porque na escola **a gente ainda tem uma forte influência da questão religiosa**. Ela é muito forte dentro da escola. Então assim, a gente tem uma realidade política que tá reforçando mais ainda, dando mais forças, pra esse segmento religioso dentro da escola”. (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020, grifos nossos).

Por esta perspectiva, a fala a seguir é emblemática: “A resposta que eu vou te dar tá embutida a resposta da professora, resposta da Clarice religiosa, da Clarice mãe, da Clarice tia, da Clarice que tem 52 anos e viveu uma realidade diferente da sua, por exemplo” (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020). Não tem como dissociar estes aspectos que a constitui como pessoa e, por isso, pode ser que discutir gênero e sexualidade na escola ainda seja considerado um tabu para muitas/os profissionais lá inseridas/os, mesmo que reconheçam a importância do tema em questão. A seguir se discute ainda alguns pontos que estão presentes nas escolas e que, em muitos casos, as/os docentes

não conseguem associar: a presença do machismo, do sexismo e a cultura do estupro naquele espaço.

#### **4.1.1 Machismo e sexismo na escola: um espaço que também reproduz preconceitos e discriminações de gênero**

Mais uma vez ressalta-se que as entrevistas foram essenciais para o acompanhamento da elaboração dos percursos didáticos e também para se pensar em um fascículo orientador que signifique mais uma possibilidade para a abordagem das relações de gênero, tanto nas aulas de Geografia quanto nas demais ações nas escolas. Pensando no que foi apontado por algumas professoras e já discutido por outras/os pesquisadoras/es, é interessante tecer algumas argumentações a respeito da instituição escolar tendo como referência as proposições de Massey (2008).

Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. (MASSEY, 2008, p. 190).

A partir destas considerações se entende alguns pontos que compõem os relatos de algumas professoras e, sobretudo, aquilo que não aparece e que ainda não é fruto de uma reflexão mais profunda acerca de como o gênero está também imbricado nas relações estabelecidas em todos os lugares da escola. Afinal, ainda se pensa e se produz documentos curriculares e políticas públicas para a educação considerando as/os sujeitas/os que lá estão como desprovidas/os de gênero, sexualidade, raça e classe social, dentre outros marcadores sociais da diferença. O não reconhecimento da presença das diferenças como fundamental, tanto para o ensino quanto àquilo que dá sentido e constitui os lugares, talvez seja um problema que deve ser considerado nas ações pedagógicas, coletivas e, conseqüentemente, no conhecimento sobre o assunto.

Talvez aí resida a dificuldade que algumas professoras tiveram em identificar, nos conteúdos de ensino, o machismo e o sexismo e, igualmente, situações que indicam preconceitos e discriminações que podem ocorrer naquele espaço. Destaca-se ainda a percepção de que a escola normatiza e molda corpos e mentes a uma concepção de gênero de uma dada sociedade. Neste contexto, Dayrell (1996) aponta a complexidade das relações

sociais que são ali estabelecidas a respeito de normas, acordos, estratégias e das transgressões postas em práticas pelas/os sujeitas/os lá inseridas/os.

Sobre este tema alguns pontos ainda merecem atenção. O primeiro se refere à tentativa de docentes, ainda que tímidas, em questionar as normas ainda vigentes, propondo outras e diversificadas ações, como a relatada pela Professora Pagu. Reconhecer o papel de docentes em contato diário com estudantes e colegas de profissão, na sala de aula e em outros espaços da escola, em situações de aprendizagem diversas, o conhecimento a respeito da temática se torna fundamental para a proposição de novas estratégias e abordagens. Diante disto, destaca-se a seguinte fala:

“Olha, eu acho que a escola é um reflexo do que a gente pensa. Os alunos levam o que eles vivem em casa, a gente também. **Então a gente ainda vê questão de ahhh brincadeira de menina e menino, né? É, o que que o menino pode fazer. Por exemplo, isso limita até pros meninos: menino não chora, né? A menina tem que brincar de... Nossa, essa menina, ela é boa no futebol, aí já acham que ela é macho, né, como eles falam. Então as meninas, ah as meninas são mais fracas, elas são, algumas coisas cabem pra elas e outras não.** A gente vê isso ainda, infelizmente. Claro, que tá mudando, né, mais vê. Porque tem professor assim também, né? Professor machista e professora também, porque mulher também é machista”. (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set. 2020, grifos nossos).

A determinação do que é destinado a cada um dos gêneros, reforçando o entendimento de seus papéis, ainda é muito recorrente e reforçada cotidianamente no espaço escolar. Fila para meninas e meninos, brincadeiras de meninas e de meninos, meninas são mais quietas e gentis, meninos mais agitados e ativos: tudo isto moldando a relação de/nos lugares com as atribuições a respeito do que cada um/a ali deve fazer; assim como do que se espera de cada um/a naquela instituição. Ao mesmo tempo, ocorre uma opressão e um silenciamento em torno do que não é considerado um padrão cisgênero e heteronormativo na instituição escolar. Neste sentido, é importante problematizar os projetos pedagógicos existentes nas escolas, de modo a refletir se contribuem para questionar, potencializar ou superar as desigualdades ou as discriminações relacionadas ao gênero.

Louro (2014), Lins, Machado e Escoura (2016) e, por parte da ciência geográfica, Faria (2018), questionam as práticas ainda presentes nas escolas, que naturalizam as normas ainda vigentes, e também os estereótipos e as desigualdades presentes em nossa sociedade. O interessante na fala da Professora Cora Coralina é trazer estes pontos que, certamente, estavam presentes, podendo até mesmo continuar presentes, nos diferentes lugares porque passou durante sua trajetória profissional e que ainda não foram resolvidos. Louro (2014)

afirma que a escola delimita espaços, informa qual é/seria o lugar de cada um/a baseando-se na arquitetura; logo, é preciso pensar acerca da linguagem utilizada e das práticas efetivadas, entre outros, como fundamentais para repensar toda a instituição em sua relação com o gênero e com a sexualidade.

Ainda neste sentido, Silva (2009a) apresenta outro elemento para se refletir ao se discutir sobre os corpos que transgridam a heteronormatividade, dizendo o seguinte:

O espaço intraescolar é vivenciado de diferentes formas e, além da sala de aula, existem outras experiências vividas que são marcantes para as travestis: as aulas de educação física, o recreio no pátio e os momentos de idas ao banheiro. O espaço escolar aparece na vida das travestis como um local de treino para a vida em sociedade. Ao contrário do que a sociedade idealiza, a escola reproduz e reforça os padrões de exclusão que estão postos e naturalizados. Ela reforça as diferenças de renda, cor e gênero e educa para a reprodução dos padrões hegemônicos. (SILVA, 2009a, p. 145).

É pensar em como as/os estudantes ocupam estes espaços, quais as normas de gênero presentes nas delimitações das territorialidades estabelecidas e como isto tem impacto nas relações socioespaciais quanto às discriminações e preconceitos e, sobretudo, na vida daquelas/es que não se encaixam nos modelos exigidos e esperados. Neste contexto, o fascículo orientador propõe algumas atividades de modo que se abra os olhos quanto a uma observação mais atenta de como se organizam e se estruturam aquelas relações em seus diversos espaços (quadra poliesportiva, pátio, salas de aula, refeitório, banheiros, dentre outros), criando e delimitando territórios em momentos diversos.

Ao considerar as/os estudantes que frequentam aquele espaço – a escola, no caso, em suas diversidades e diferenças, o estabelecimento de territórios e territorialidades pode ser uma perspectiva para se destacar e compreender aquelas relações. Recorre-se a Haesbaert (2004, 2014) e Souza (2001), em contraste com alguns posicionamentos das Geografias Feministas (SILVA, 2009b), para refletir acerca da conexão escola-cidade e nas multiplicidades de territórios estabelecidos naquele espaço. Não se pretende, aqui, fazer uma extensiva discussão acerca das diferentes concepções porque passou este conceito na ciência geográfica. Contudo, admite-se que ampliar o seu entendimento para além de sua concepção jurídico-política definidora do Estado-Nação, abarcando a dimensão simbólico-cultural, possibilitou elaborações teóricas interessantes. Estas que encontram eco para se pensar as relações de gênero, poder e território, possibilitando a apreensão das vivências juvenis pela cidade, por exemplo.

Haesbaert (2014) propõe tratar a categoria território por duas distinções: uma prática, associada aos ‘movimentos sociais de grupos subalternos’ e, a outra, normativa, a partir de determinação de ‘interesses político-econômicos’. Seria por meio do caráter prático que se observaria, visando mapear e compreender as interações entre as relações de poder que se imbricam com as identidades de gênero na escola e, igualmente, pela/na cidade.

Continuando as discussões a este respeito, Haesbaert (2014) afirma que esta categoria deve ser trabalhada a partir da multiplicidade de suas manifestações e dos poderes das/os sujeitas/os envolvidas/os em sua constituição. Aliado a isto e, considerando as/os estudantes na escola, também pensar nas multiterritorialidade que são sobrepostas nas vivências neste e em outros lugares. A partir disto, pensar em sua complexidade, nos limites e na alteridade estabelecidos, na relação entre os *insiders* e os *outsiders* que definem o território (SOUZA, 2001). Assim, a percepção, muitas vezes do caráter transgressor e desafiador de estudantes – observado por meio de gestos, vestimentas, gírias, pichações e formando grupos diversos, dentre outros, e as ações então estabelecidas contribuem para sua definição, em que a inclusão e a exclusão são marcas importantes a serem compreendidas naquele cotidiano. Estas que podem se relacionar às experiências vividas fora dos limites estabelecidos da escola, mas sendo transpostas para ela.

Quando se menciona as críticas das Geografias Feministas quanto a este conceito está-se referindo, principalmente, à abordagem masculina que comumente considera “[...] relações de poder mediadas pelo espaço em que o conquistador ergue fronteiras para a proteção de si e a exclusão dos outros” (SILVA, 2009b, p. 86). Contudo, entende-se que as novas leituras e discussões a respeito do território lançam luz sobre a concepção de poder<sup>31</sup>, o que, de certo modo, amplia esta relação. Entretanto, deve-se atentar que o estabelecimento dos territórios e das territorialidades, por ser mediante o exercício de poder, pode excluir as identificações não hegemônicas: mulheres/meninas cis ou trans, homens/meninos trans, travestis, pessoas não binárias e pessoas intersexo. Estas que podem sofrer diferentes formas de discriminação e preconceito, e a escola se torna um espaço completamente opressor para esses grupos. Uma atenção quanto a isto está presente no fascículo orientador que foi elaborado, incluindo uma preocupação quanto à identificação destas situações e fornecendo

---

<sup>31</sup> Neste sentido, a concepção de poder fundamentada por Michel Foucault é importante para se pensar este aspecto, visto que ele existe independentemente daquele exercido pelo Estado-Nação, os denominados micropoderes.

elementos para se pensar e propor ações visando a superação de preconceitos e discriminações de gênero e quanto à sexualidade.

A este respeito, inclusive, é necessária uma atenção a esta fala:

“[...] mas mesmo assim eu vejo que **a temática ela é muito velada, né? Às vezes a gente finge que não vê, às vezes a gente vê mas não quer se envolver, né?** Então é muito complicado. Eu não acho que é uma temática tão fácil assim pra gente trabalhar. Não é tido... **Não é muito claro pras escolas**”. (PROFESSORA BERTHA LUTZ. Entrevista em 26 out. 2020, grifos nossos).

A discussão, ou a não discussão, dos aspectos mencionados na fala da entrevistada é um indicativo de que ainda falta tanto uma concepção de que a escola possa sim reproduzir e até mesmo fomentar tal temática, quanto conhecimentos para e como realizar uma abordagem profícua sobre o assunto. Aliado a isto, é pertinente discutir outro ponto pouco citado e, mesmo sendo fundamental a sua discussão, mas que é, muitas vezes, invisibilizado como uma maneira de não trazer problemas para a escola: trata-se dos possíveis assédios e outras categorias de violência que ocorrem, ou podem ocorrer, naquele espaço. Neste ponto cita-se a seguinte fala:

“Muita coisa mudou mas ainda muita coisa precisa ser mudado. **Pra mim a escola é local de reprodução desse preconceito, desse preconceito de querer colocar é... uma divisão, né, entre o que é feminino e masculino, de perpetuação também desses estigmas, de cada um dos sexos, né, ou de cada um dos gêneros.** Então se uma criança nasceu com o sexo biológico masculino espera-se dele determinadas características que foram perpetuadas ou colocadas como corretas pra aquele sexo. Se a menina nasceu com o sexo biológico feminino também espera-se dela [...] **Eu sempre falo uma coisa, que é uma conversa que eu converso sozinha... é, de uns cinco, seis anos pra cá eu tenho dito que a escola, por exemplo, é onde se inicia, primeiro é na família e depois na escola, que se inicia a cultura do estupro. Por que? Porque as meninas são obrigadas a ir com o corpo tampado para que os meninos não a ataquem. E essa cultura do estupro é justamente aquela que acontece quando alguém é violentado, a primeira coisa que se pergunta é que roupa que ela vestiu.** Onde foi que ele aprendeu a associar o descontrole masculino, ou esse instinto animalesco que as pessoas dizem, não é animalesco não, é social, construído e a escola... é a escola, é de lá que nasce a cultura do estupro pra dizer que a menina tem que andar... **não pode ser saia, tem que ser uma calça pra tampar as pernas, ela não pode tá com a barriga de fora, ela não pode ir pra escola sem sutiã, ela tem que tá com o corpo tampado porque se ela tiver com o corpo dela destampado, short ou blusa curta, ela está instigando os outros colegas a ficarem alterados sexualmente e assediá-la e perder a concentração na aula**”. (PROFESSORA PAGU. Entrevista em 11 nov. 2020, grifos nossos).

Esta fala inevitavelmente se conecta com a constatação da Professora Cora Coralina, dado que as concepções misóginas, machistas e sexistas também se relacionam,

inevitavelmente, com o controle dos corpos e da corporeidade daquelas meninas que estão naqueles lugares. Não foi possível, diante das circunstâncias, um acompanhamento no chão da escola para observar e destacar gestos, posturas, vestimentas e comentários, tanto de profissionais da educação quanto de estudantes das demais escolas onde elas trabalham para um efeito comparativo a este respeito.

Reconhece-se, contudo, que a Geografia brasileira gradualmente vem olhando para o corpo como um elemento importante para os estudos geográficos (SILVA, 2009c; SILVA *et al.*, 2013). Neste sentido, apresenta-se aqui algumas ideias e concepções de McDowell (1999) – que delineou uma discussão quanto à inserção desta categoria nas pesquisas: a ideia que enumera as distinções de corpo no espaço e o corpo como espaço, apresentando a teoria de Neil Smith do corpo como escala; as políticas a respeito do corpo<sup>32</sup>, como o uso de métodos contraceptivos, a questão do aborto e das dietas, dentre outros; as concepções de mulher e natureza e de mulher como natureza, destacando uma questão que foi muito presente a respeito da ideia natureza e cultura que associa, respectivamente, à mulher e ao homem; o corpo como superfície e como performance. Esta foi uma maneira de mapear as concepções que permeiam toda a discussão na ciência e que contribui para pensar os elementos trazidos pela professora Pagu.

McDowell (1999) argumenta que o corpo é um lugar.

The body is the place, the location or site, if you like, of the individual, with more or less impermeable boundaries between one body and another. While bodies are undoubtedly material, possessing a range of characteristics such as shape and size and so inevitably taking up space, the ways in which bodies are presented to and seen by others vary according to the spaces and places in which they find themselves<sup>33</sup>. (MCDOWELL, 1999, p. 34).

Ao refletir acerca destes elementos se tem a percepção de que se ensina para aquelas estudantes que, apesar de os corpos serem ‘delas’ e sujeito às ‘suas’ elaborações, ainda assim ele é normatizado e vigiado por uma concepção de sociedade que imputa o controle deles a um poder masculino, por assim dizer. Neste sentido, todas as violências e possíveis violações

---

<sup>32</sup> A este respeito, no ano de 2021, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Projeto de Lei, PL 4.968/2019, da deputada federal Marília Arraes (PT-PE), a distribuição gratuita de absorventes para estudantes da Educação Básica e mulheres de baixa renda. Contudo, artigos deste projeto foram vetados pelo então Presidente da República Jair Bolsonaro (sem partido), principalmente o referente à sua distribuição gratuita.

<sup>33</sup> “O corpo é o lugar, o local ou a localização, se quiser, do indivíduo, com limites mais ou menos impermeáveis entre um corpo e outro. Embora os corpos sejam, sem dúvida, materiais, possuindo uma gama de características tais como forma e tamanho e, portanto, inevitavelmente ocupando espaço, as maneiras como os corpos são apresentados e vistos pelos outros variam de acordo com os espaços e lugares em que se encontram” (MCDOWELL, 1999, p. 34, tradução nossa).

são culpa da vítima. Neste ponto, é importante mencionar as contribuições de Kern (2021), a respeito da cultura do estupro, em seu livro ‘Cidade feminista’. A obra tem, como referência, tanto suas experiências pessoais quanto de estudos/pesquisas – com uma menção ao movimento #MeToo<sup>34</sup> –, levando a refletir acerca da relação entre ser mulher e a cidade e, conseqüentemente, sobre os assédios que ocorrem em diferentes espaços, problematizando esta cultura.

Os mitos do estupro também têm uma geografia. Isso fica embutido no mapa mental de segurança e perigo que toda mulher carrega em sua mente. “O que você estava fazendo naquele bairro? Nesse bar? Esperando sozinha por um ônibus?”, “Por que você estava andando sozinha à noite?”, “Por que você pegou um atalho?”. Antecipamos essas perguntas e elas moldam nossos mapas mentais tanto quanto qualquer ameaça real. Esses mitos sexistas servem para nos lembrar de que devemos limitar nossa liberdade de caminhar, trabalhar, se divertir e ocupar espaços na cidade. Eles dizem: a cidade não serve para você. (KERN, 2021, p. 23-24).

No fascículo orientador proposto, uma das atividades sugeridas diz respeito à percepção das discriminações e restrições aos lugares onde o gênero está relacionado, remetendo ao contexto apresentado pela citada autora. Desta forma, pensa-se que a escola e na escola se ensina e se reforça muito mais do que os conteúdos de ensino contidos nos documentos oficiais, nos livros didáticos e na concepção de cada docente do que deve ser ensinado. Mais do que isso, ensina-se e aprende-se uma relação intrínseca entre gênero, corpo e espaço, destacando e informando regras, normas e a vigilância de uma sociedade cisgênero e heteronormativa. Dito isto, compreende-se que há ainda muito caminho a ser trilhado e muito espaço a ser conquistado. Principalmente no reconhecimento de que o tema deve ser foco de mais estudos, pesquisas, discussões em momentos formativos de professoras/es – tanto inicial quanto continuada – e na divulgação de conhecimentos.

#### 4.2 PERCEBER O GÊNERO NA ESCOLA: A PRESENÇA DE PROFESSORAS/ES E ESTUDANTES NAQUELE ESPAÇO

As argumentações realizadas até aqui foram fundamentais para se pensar em aspectos que perpassam a escola e estão relacionados com as relações de gênero. Também para refletir

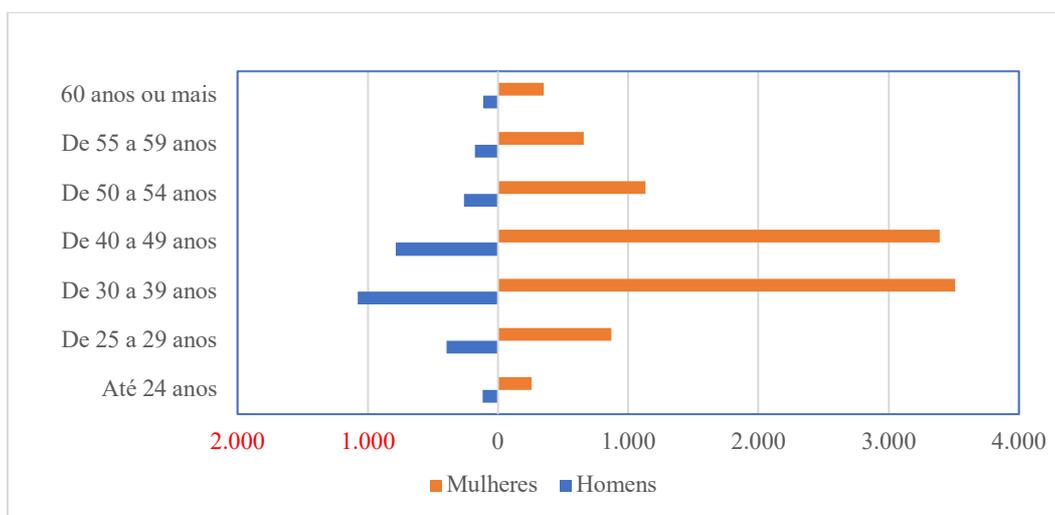
---

<sup>34</sup> Este movimento, apesar de ter ganhado notoriedade após a divulgação do caso de assédio sexual e estupro cometidos pelo produtor de cinema estadunidense Harvey Weinstein, foi criado em 2005 pela ativista Tarana Burke (KERN, 2020).

acerca de possibilidades de ações pedagógicas nestes contextos. Neste sentido, é necessário tecer alguns comentários quanto ao gênero da docência, contemplado no fascículo orientador, de modo a apresentar elementos para que as/os profissionais lá inseridas/os percebam que não há neutralidade na organização e na constituição desta profissão.

Retomando o Quadro 1 (p. 17), tem-se que as professoras entrevistadas e que participaram das demais etapas da pesquisa são mulheres, que estavam/estão atuando em sala de aula. Este aspecto é reforçado ao se ter acesso aos dados disponibilizados pelo Censo Escolar a respeito do sexo e da faixa etária de docentes de todo o País (FIGURA 5). Estes dados se referem às/aos professoras/es de todas as etapas da Educação Básica, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, nas esferas municipal, estadual e federal do ano de 2019. Nos dados que foram disponibilizados não há uma distinção em relação aos componentes curriculares obrigatórios.

Figura 5 - Docentes da Educação Básica no Brasil por sexo e faixa etária



Fonte: Elaboração própria (2020) a partir de dados do Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2019).

Tendo como referência, mais vez, o perfil das entrevistadas, e comparando com a figura, é possível notar uma correspondência clara: o maior grupo de docentes é composto por mulheres, na faixa etária entre 30 e 50 anos, atuando nas salas de aula de todo o País, o que se relaciona com esta pesquisa. As professoras entrevistadas estão nesta faixa etária, entre 40 e 50 anos, têm, em média, 20,4 anos de docência, e experiências em diversos e diferentes espaços educacionais que contribuiram para moldar as suas práticas pedagógicas, suas concepções acerca do ensino e, notadamente, a respeito do ensino de Geografia.

Louro (2014, 2020) discute importantes aspectos para se pensar o processo de feminização do magistério, considerando os seguintes pontos: o abandono dessa profissão pelos homens; a relação entre urbanização e industrialização do País, com o surgimento de novos sujeitos sociais; a intervenção e o controle da profissão pelo Estado; as representações construídas acerca das professoras; a profissionalização do ensino; a constituição da categoria profissional; a lógica do cuidado e da vigilância que está presente, dentre outros aspectos. Estes pontos acabaram por criar uma classe trabalhadora também estruturada pelas relações de gênero.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social* e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam) (LOURO, 2020, p. 478, grifos da autora).

A autora traça importantes relações que auxiliam no entendimento de que, por mais que não é informada esta relação, ela está presente em todo o contexto educacional, molda algumas políticas públicas e estabeleceu a construção de um perfil ideal para ser professor/a. Mais detidamente, há uma relação importante a este respeito sobre a adequação das mulheres para esta profissão, aproximando-a à função materna e, conseqüentemente exercendo um controle sobre seus corpos e sobre sua sexualidade. Este controle se traduzia, principalmente, no modo de se vestir, nos gestos permitidos, na fala e na escrita, em como caminhar e como se sentar no espaço escolar (LOURO, 2020). A este respeito, destaca-se esta seguinte fala:

**“Quantos alunos eu tinha, que eles ficavam no corredor, onde eu passava pra vir do estacionamento pra ver que roupa eu estava usando, que comentava todo o meu look. O cabelo, “ai, eu não gostei da sua unha hoje”. E eu sempre fui muito vaidosa, eu sempre achei assim que meu aluno ele não precisa de uma professora feia, desleixada, que acabou de fazer uma faxina e foi lá dar aula, né. Então assim, eu sempre..., eu não sei se foi porque minha primeira formação foi escola particular, e a minha arma era a minha imagem, a minha arma de respeito era a minha imagem e eu acabei levando isso profissionalmente. Assim, então eu era o prato cheio, né, analisava roupa, cabelo, unha, e ficava muito claro, mas era tranquilo. Mas era muito tranquilo”. (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020, grifos nossos).**

Por mais que se pense, com base nestas palavras, que seja uma opção pessoal da professora, há que se reconhecer um processo de construção da identidade profissional. Inevitavelmente, a respeito da representação social do que é ser professora, de qual é a

postura mais adequada para dar aula, entre outros aspectos, que fica marcada inclusive em aprovações/reprovações de professoras/es e suas atitudes pela comunidade escolar e pela sociedade. Óbvio que isto não se configura como uma regra rígida a ser seguida, porém, não se pode deixar de refletir a este respeito, que se conecta também com o controle do corpo de estudantes citado anteriormente.

Cunha (2012) chega a conclusões semelhantes ao estudar como a escola é configurada e reconfigurada pelas relações de gênero e afirma que isto impede a sua modificação, pois há uma manutenção daquelas relações. A autora traça toda uma discussão desde o processo de industrialização de Manaus, passando pela inserção das mulheres no mercado de trabalho e no magistério, conectando estes pontos com os papéis comumente destinados a cada gênero, o que sustenta permanências referentes às representações da docência. Assim, o estabelecimento das diferenças entre professor e professora no fazer pedagógico se mantém praticamente inalterados até os dias de hoje. Nas palavras da autora:

É importante compreender que as professoras e os professores percebem suas práticas pedagógicas diferentes porque essa visão está correlacionada com a divisão sexual do trabalho, todavia já assistimos um desmantelamento da estruturação do modelo patriarcal e o espaço público, antes domínio masculino, passou a ser compartilhado pelas mulheres, embora seja necessário desconstruir os conceitos estereotipados dos papéis femininos e masculinos. (CUNHA, 2012, p. 239).

Para tensionar mais um pouco este ponto, ressalta-se que os dados da Figura 5 (P. 94) não apresentam, ou não permitem, vislumbrar mais claramente a presença de docentes transexuais/transgêneros nas escolas deste País. Reidel (2013) é fundamental neste sentido, por trazer reflexões usando a metáfora do salto alto como representação da feminilidade, provocando inquietações e reflexões a partir da presença de professoras transexuais e travestis no contexto educacional. Para a autora, a pedagogia deve ser marcada pela ética e se voltar para uma demanda social, de modo que os/as estudantes reaprendam valores e novos conceitos e tornem professores/as transexuais e travestis ‘adultos de referência’ (REIDEL, 2013).

Quando se fala nas ausências, nos silêncios e nas invisibilidades do gênero, citando mais uma vez Silva (2009b), há que se pensar nessas/es sujeitas/os que não aparecem nos dados estatísticos, mas estão lá, ocupando e se apropriando da escola, criando e expondo conflitos e tensões diante de uma regulação e de normativas na educação. Desta forma, há que se pensar nas categorias utilizadas e definidas para a coleta de dados estatísticos, posto

que são imprescindíveis também para a proposição, elaboração e implementação de políticas públicas. Do mesmo modo, há que se pensar nos dados também de estudantes que estão nas instituições escolares: Quem são? Quantos são? Há estudantes trans ou não binários na escola? Como agir neste sentido? Como inserir esta questão no processo de ensino e aprendizagem? Neste sentido, é necessário fazer a ressalva: o que é disponibilizado por meio dos canais de fornecimento de dados oficiais, como o Censo Escolar, só permite a inserção de dados por sexo, feminino e masculino, não identifica a presença de sujeitas/os nos espaços escolares que não se encaixam nestas definições.

O uso do termo ‘sexo’ nestes dados, que se encontra presente também em algumas habilidades da BNCC do componente curricular de Geografia, indica uma leitura das pessoas que classifica as/os estudantes com base na sua genitália e não nas várias outras possibilidades de identidades de gênero existentes. Aqui, tem-se uma noção de que a escola e, por extensão, a sociedade, oficializa a manutenção e a reprodução desta lógica binária. Mas como agir diante de uma situação que existe, está e estará presente, que deve ser reconhecida como legítima e que, inevitavelmente produz o sentido da diferença nos espaços escolares? O relato a seguir pode trazer uma pista de ações a este respeito.

“E no estado [Rede Estadual] eu trabalho com adultos, né, já é um tema mais tranquilo. **Eu tenho alunos no estado que tem nome masculino, mais ela fala, chega mulher, fala “professora eu sou o Ronaldo aqui, mas eu não gostaria que você falasse Ronaldo. Eu gostaria na hora da chamada a senhora colocasse aí na frente do nome, pra senhora lembrar, coloca aí Marilene, porque eu não sou Ronaldo, eu sou Marilene”**. Então, assim, muito tranquilo. Assim, com adultos”. (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020, grifos nossos).

A atitude relatada pela professora, de reconhecer e entender o caso, além de escolher bem as palavras para serem ditas, é muito significativo. Mesmo sem ter participado de nenhuma formação a este respeito ou que tenha sido realizado algum projeto neste sentido onde trabalha, esta atitude representa um avanço, mesmo que mínimo. É claro que se houver uma ação conjunta, entre todas/os da escola no mesmo sentido, muitos problemas referentes às ações de discriminações poderiam ser minimizados.

A este respeito a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 1, de 19 de janeiro de 2018, define, em seu artigo 2º, a possibilidade do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros escolares (BRASIL, 2018c). Contudo, seria necessário um estudo mais aprofundado a este respeito para saber como as secretarias e as escolas estão lidando com este ponto: se conhecem a resolução e se esclareceram a sua

existência para a comunidade escolar, mesmo considerando o momento turbulento, em que há receio em se debater abertamente o assunto.

Considerando a diversidade de sujeitas/os que estão na escola, foram propostas atividades, no fascículo, visando auxiliar as/os profissionais em ações e a elaborar conhecimentos que colaborem com a compreensão de sua inserção e das relações nos lugares considerando o gênero. Não se trata de algo revolucionário, mas que permite instigar o debate naquele espaço.

Aliado a isto, também é relevante entender as relações que as professoras têm com o trabalho, a formação inicial e continuada, o contexto e a situação familiar, lembrando que todas permeiam as ações e as práticas espaciais e pedagógicas. Compreender as escolhas pessoais e profissionais, suas trajetórias e frustrações vivenciadas na cotidianidade de suas ações permitiu o entendimento de algumas colocações que permearam as respostas dadas durante as entrevistas e as participações nas demais etapas da pesquisa. Em complementação a esta discussão, a concepção proposta por Massey (2008) a respeito do espaço encontra, na escola e na sala de aula, sua expressão e representação. É pensar nos encontros possíveis, nas trajetórias que lá se encontram de professoras/es, funcionárias/os administrativos, estudantes e comunidades escolares, que são atravessadas pelas relações de gênero que também moldam aqueles lugares. Esta discussão inicial é relevante para se pensar em como as professoras participantes se inseriram na profissão docente e também sobre a relação estabelecida na profissão.

#### 4.3 TRABALHAR AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: O ESPAÇO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE CONTEÚDO PARA O ENSINO

As discussões relatadas foram propositais, dado que se alinham com o fascículo orientador avaliado pelas professoras. Com a constatação da quase ausência de materiais de cunho geográfico para trabalhar com estas questões nas escolas e, principalmente, pelas dúvidas e inseguranças transmitidas durante todo o período em que estivemos em contato, propôs-se um material para auxiliar as suas práticas, que foi denominado de fascículo orientador e pode ser visualizado no Apêndice J. Por esta perspectiva, os elementos reunidos durante as entrevistas, os acompanhamentos para a elaboração dos percursos didáticos, a análise dos livros didáticos, as leituras e os estudos realizados foram fundamentais para se pensar quais os caminhos a serem seguidos para a proposição do material.

Por esta lógica, pensei e elaborei este material, que foi encaminhado para todas as professoras participantes da pesquisa realizarem uma leitura atenta e avaliar a sua pertinência para o ensino. Posteriormente, em uma data previamente definida, foi solicitado um parecer avaliativo (APÊNDICE E), que deveria conter os seguintes pontos de análise: relevância para o assunto; pertinência dos textos, das imagens utilizadas e das atividades propostas; possibilidade de dar sugestão quanto ao incremento de informações, imagens, livros dentre outros; clareza quanto à relação entre gênero e a Geografia; e, por fim, se o material auxiliaria no tratamento do tema em sala de aula. Destaca-se que o material é para uso das/os docentes, de modo que possam pensar e ampliar o assunto quando da possibilidade de sua abordagem no espaço escolar.

O princípio e a sua estrutura seguem, ou ao menos procura seguir, os fascículos elaborados pela Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade do Estado de Goiás (REPEC) que, desde 2008, vem produzindo material didático sobre a realidade local (BENTO; OLIVEIRA, 2011). Estas autoras apresentam os procedimentos metodológicos que orientam a sua produção, quais sejam: estudos bibliográficos acerca do tema selecionado para a produção do material; trabalho de campo para conhecimento e levantamento de material empírico na Região Metropolitana de Goiânia; produção e composição dos fascículos, para instigar as/os estudantes a respeito do tema; oficinas com professoras/es da rede pública para avaliação de seu conteúdo; experiências com os materiais produzidos realizadas pelas/os docentes que atuam em sala de aula.

Os fascículos produzidos pela REPEC possibilitam a realização de atividades pedagógicas com as/os estudantes tendo a cidade como um local de investigação e observação, por meio da mediação docente entre “[...] o conhecimento geográfico e o aluno” (BENTO; OLIVEIRA, 2011, p. 7) para o ensino de Geografia. Assim, reconhece-se a importância da produção e divulgação de materiais que tragam a realidade local de modo a contribuir para o ensino deste componente nas escolas. Neste sentido, o fascículo orientador criado por mim e avaliado pelas professoras participantes se insere em uma tentativa de sistematizar e oferecer elementos e possibilidades para a abordagem das questões de gênero.

Ressalta-se que, no entanto, alguns dos procedimentos metodológicos caros à REPEC não foi possível de ser realizado nesta pesquisa como o trabalho de campo para a produção de imagens e dados locais, a realização de oficinas com mais profissionais que atuam com este componente curricular nas escolas, de modo a explicitar e discutir as ideias do fascículo, bem como em compartilhar experiências com o uso do material em contexto

de aulas presenciais. Estas ações significariam outro olhar para o fascículo, contextualizando e situando os argumentos dos textos e das atividades propostas à realidade local e, ainda, contribuindo para instigar a necessidade de outras abordagens acerca da temática.

O fascículo orientador apresenta as seguintes seções: ‘Converse Comigo!’, em que se introduz a temática em sua relação com o espaço escolar; ‘Traços e retratos!’, onde são apresentados e discutidos dados e informações relacionados às questões de gênero na escola e a feminização do magistério; ‘Mergulhando no tema!’, em que se amplia a discussão de gênero para a cidade, considerando as práticas espaciais como norteadoras do processo; ‘O que foi que eu aprendi mesmo?!’, que apresenta uma breve síntese do que foi discutido no fascículo; e, por fim, ‘Antenado com a realidade’, que visa ampliar a temática com sugestão de sites e para a promoção de ações não discriminatórias a respeito das relações de gênero no espaço de trabalho.

Nestas seções algumas atividades são sugeridas, como: a observação do espaço escolar e reflexões sobre preconceitos e discriminações, com algumas questões orientadoras para esta ação que envolvem a participação do corpo docente da escola; um questionário para ser aplicado por estudantes para as/os estudantes, de modo a conhecer melhor suas atividades e deslocamentos pela cidade; a percepção sobre os lugares da cidade e a questão de gênero, com a proposição de construção de mapas colaborativos a partir do uso da ferramenta Google My Maps. Todas elas são passíveis de serem adequadas para cada situação e contexto vivenciado pelas/os professoras/es nas escolas, visto que a intenção é ser um material orientador para a prática pedagógica delas/es, não algo a ser seguido de maneira estrita, como foi elaborado.

Partir de aspectos observados e vivenciados no espaço escolar, a respeito da relação entre as/os profissionais e estudantes e a sua progressiva expansão para a cidade, foi proposital para destacar que as relações de gênero permeiam, organizam e até mesmo definem os lugares – aspecto defendido nesta dissertação.

A devolutiva dos pareceres foi um olhar importantíssimo das docentes que estão atuando em sala de aula, que convivem diariamente com o cotidiano escolar e estavam interessadas no assunto. Pretendeu-se, também, com este movimento, a proposição de alternativas simples e que, de certo modo, estão presentes nas escolas e podem ser articuladas ao ensino de Geografia, contribuindo para dar visibilidade às questões de gênero. Contudo, das cinco professoras que receberam o material, somente três retornaram com o parecer avaliativo do fascículo. Ainda assim, defende-se que as ideias de hooks (2013, 2019) a

respeito de uma comunidade de aprendizado e uma pedagogia feminista favoreceu os encaminhamentos necessários para a participação delas nesta etapa.

Inicialmente, discute-se a repercussão do material pelas professoras. Mediante o questionamento: ‘Considera a temática relevante para o ensino de Geografia? Justifique’, obteve-se uma avaliação positivas, dado que responderam que: a) é uma temática pouco debatida na escola (Professora Cora Coralina); b) como educadoras/es no espaço escolar as situações que envolvem as questões de gênero são cotidianas e elas/es não estão preparadas/os para agir e abordar o tema (Professora Antonieta de Barros); c) agregar ferramentas para melhorar a expressão e a comunicação de conceitos que muitas vezes são trazidos pelas/os próprias/os estudantes (Professora Bertha Lutz).

A partir destas considerações, entende-se que, ao menos um pouco de repertório para o tratamento pedagógico do assunto as/os profissionais terão/teriam acesso caso mais materiais assim fossem elaborados. Isto porque, no decorrer das avaliações das professoras, notou-se dificuldades até mesmo para tecer críticas quanto aos referenciais teóricos utilizados, bem como para trazer sugestões quanto ao tema. Aliado a isto, seria pertinente também uma avaliação a partir do trabalho com o material em sala de aula, o que não foi possível diante dos entraves encontrados no decorrer dos anos de 2020 e 2021.

Outro ponto relevante se refere à clareza do material quanto à relação gênero e Geografia, primordial para justificar a sua relevância inclusive perante a comunidade escolar. Neste sentido, indagou-se: ‘A relação entre gênero e a geografia ficou clara ao longo da cartilha? Justifique’; destaca-se os apontamentos das professoras: a) pelas questões de gênero estarem implícitas nos espaços, a Geografia permitiria uma reflexão sobre o assunto, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e discriminações (Professora Antonieta de Barros); b) por entender que o espaço é como um produto inacabado e os atores estarem em constante interação, ele se torna um lugar de mudança e acolhimento (Professora Bertha Lutz), o que pode auxiliar positivamente na abordagem do tema em sala de aula; c) debater ideias no espaço escolar que abranjam outros lugares de vivência se relaciona com o ensino deste componente (Professora Cora Coralina).

Um aspecto de destaque, quanto às falas das Professoras Antonieta de Barros e Cora Coralina, refere-se à ideia já mencionada, a partir de Silva (2009a), de que a escola integra a realidade socioespacial onde está inserida e, deste modo, as relações de gênero estabelecidas tanto fora quanto dentro dos muros da escola se inter-relacionam naquele espaço. Desta maneira, reforça-se a pertinência de atividades como a proposta no Quadro 5,

que exemplifica os sentidos das considerações das professoras de Geografia quanto ao material. Esta atividade se refere à observação das relações de gênero inicialmente no espaço escolar e que, posteriormente, possa ser expandido para outros lugares, conforme a estrutura do fascículo avaliado. Ressalta-se que, neste caso, não foram feitas correções no material inicialmente apresentado.

Quadro 5 - Atividade proposta no fascículo orientador quanto às relações de gênero e o espaço escolar

#### **Quadro 1: OBSERVANDO A DINÂMICA DO ESPAÇO ESCOLAR**

Vamos começar observando a escola e todos os seus espaços em diferentes horários e atividades (a entrada e a saída de estudantes, a hora do lanche/almoço, as aulas práticas de Educação Física, as gincanas e os Jogos Inter-classe, as aulas e a sua organização em diferentes espaços, a biblioteca, os pátios e corredores entre outros). Nesta sua observação o que você notou: Há lugares ocupados somente por meninas ou meninos? Quais são? Quais atividades são realizadas nesses lugares e com esses grupos? Há algum tipo de conflito ou intriga nestes lugares? Acontece alguma disputa entre grupos etários e de meninas e meninos por esses lugares? Há algum(ns) grupo(s) hostilizado(s) e discriminado(s) na escola? Quais lugares este(s) grupo(s) ocupa? Você pode elencar outros aspectos observados durante a realização desta atividade. É interessante anotar todas estas observações em um caderno. Posteriormente, seria intrigante elaborar um mapa da escola para sintetizar os aspectos observados, de modo a compreender as interações entre os gêneros que ocorrem nos diferentes lugares da escola (BELO HORIZONTE, 2015. Adaptado).

Fonte: Fascículo Orientador elaborado pela autora (2021).

Ainda quanto à resposta da Professora Bertha Lutz, nota-se uma aproximação com a concepção de Massey (2008) a respeito do espaço, o que é fundamental para se pensar e propor uma prática de ensino que contribua para que estudantes compreendam as eventualidades dos lugares e o papel da diferença e da alteridade neste processo. A este respeito, ressalta-se a sua relação de complementaridade com os percursos didáticos elaborados, que são discutidos no próximo capítulo, uma vez que apresentam atividades para se pensar gênero, práticas espaciais e a cidade, como se pode visualizar no Quadro 6 a seguir.

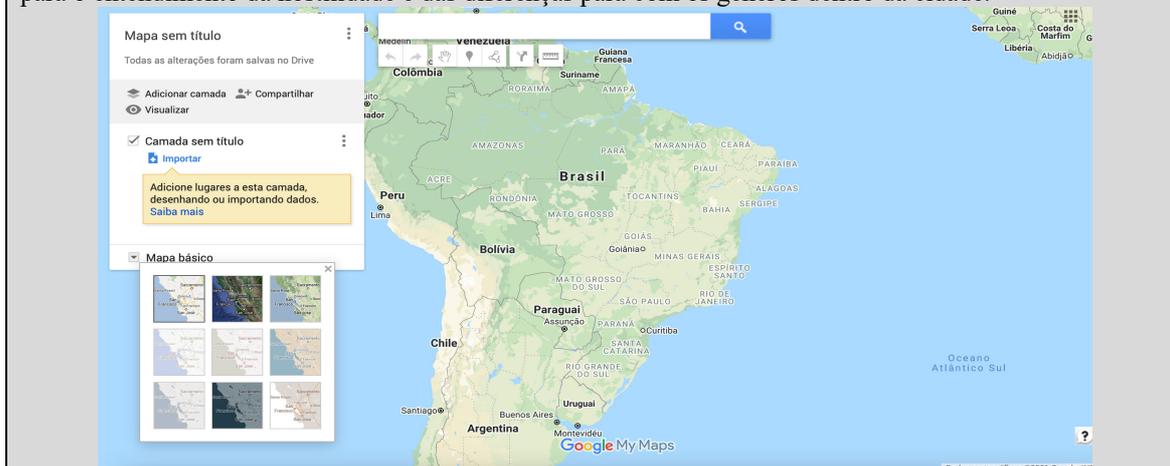
Aliás, todas as atividades propostas ao longo do material foram bem avaliadas pelas professoras, principalmente no que diz respeito: a) à relação entre as questões de gênero presentes na cidade, no bairro e no espaço escolar (Professora Antonieta de Barros); b) ao fato de que o questionário sugerido possibilita ter uma ideia de por onde começar a discussão do tema (Professora Bertha Lutz). De todo modo, ampliou-se a última parte da seção ‘Mergulhando no tema’ com os argumentos propostos por Kern (2021) sobre da cidade feminista por considerar que os elementos e pontos abordados pela autora incrementam a compreensão da intencionalidade das atividades propostas.

Quadro 6 - Atividade proposta no fascículo orientador quanto às relações de gênero e os lugares da cidade

### Quadro 07 – Percepções quanto aos lugares da cidade

O excerto a seguir foi retirado do relatório *#Menina Pode Tudo: Como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, De E?* sobre a relação existente entre a rua e o medo das mulheres que podem afetar as suas práticas espaciais cotidianas: ““Rua” foi a palavra mais citada nas 2.285 respostas às perguntas “A violência contra a mulher aparece em seu dia a dia? Como?”. O espaço público é visto, pela maior parte das entrevistadas, como um local em que não há segurança ou respeito pelas mulheres. 94% delas já foram assediadas verbalmente e 77%, fisicamente. Dos episódios de assédio sexual físico, 72% se deram com desconhecidos. São as “encoxadas” no transporte público, o tapa na bunda durante um passeio, o beijo forçado na balada. O resultado disso? Medo” (ÉNOISINTELIGÊNCIAJOVEM, 2015, p. 4). Reafirma-se, contudo, neste mesmo relatório, que os 72% deste assédio sexual físico ocorreu em espaço público. Mais à frente, 90% destas jovens afirmaram que deixam de fazer alguma coisa com medo da violência, que são: 31% de sair à noite, 27% de usar determinada roupa, 23% de responder uma cantada, 1% de se candidatar a uma vaga de emprego e 12% por outros motivos não informados (Fonte: <https://dossies.apatriciaagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/meninapodetudo-machismo-e-violencia-contra-a-mulher-enois-inteligencia-joveminstituto-vladimir-herzoginstituto-patricia-galvao-2015/>. Acesso em: 18/05/2021).

Propõe-se um pequeno exercício em que podem participar tanto professoras/es quanto estudantes: Quando você(s) caminha(m) pelas ruas da cidade o que e quem você(s) nota(m)? Quais lugares você(s) pode andar e/ou frequentar tranquilamente, sem constrangimento em relação ao gênero que se identifica(m)? É comum notar/perceber assédios de diferentes tipos nestes espaços? Quais tipos de assédios são mais comuns? Já deixou de frequentar um lugar por causa disto? Quem são as/os assediadas/os e quem são as/os assediadoras/es? São questões importantes e permitem pensar e articular a temática de gênero às discussões geográficas e, por conseguinte, reverberar no ensino de Geografia na Educação Básica. Sugere-se que para o desenvolvimento desta atividade utilizem o Google My Maps (<https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>) como uma forma de mapear estes os lugares identificados, de modo a contribuir para o entendimento da hostilidade e das diferenças para com os gêneros dentro da cidade.



Fonte: Fascículo Orientador elaborado pela autora (2021).

Foi solicitada também uma avaliação quanto à pertinência e qualidade das imagens selecionadas e utilizadas nas diferentes seções, que contam com fotografias e gráficos diversos. E ainda se teriam outras imagens para serem acrescentadas. De modo geral, todas afirmaram que eram adequadas, mesmo que: a) em um primeiro momento não percebia a sua relação com o tema discutido (Professora Bertha Lutz); b) as sugestões poderiam surgir

ao longo do trabalho com o material em sala da aula (Professora Cora Coralina). A Professora Bertha Lutz sugeriu que as imagens fossem ‘mais coloridas e explicativas’, portanto, optou-se por ampliar algumas e eliminar outras do fascículo.

A dificuldade em dar mais sugestões para o material ficou mais explicitada diante do seguinte questionamento: ‘As sugestões de textos, livros e sites são satisfatórias? Você teria mais alguma sugestão a fazer em relação a este aspecto?’. Ao que se teve os seguintes retornos: a) os textos ajudam a refletir a prática pedagógica, mas não conseguiriam dar nenhuma sugestão porque ainda está entendendo a temática (Professora Antonieta de Barros); b) que esta abordagem é nova e que precisa aprofundar mais para fazer as indicações (Professora Cora Coralina); c) as dicas são boas e sugeriu o nome da filósofa Márcia Tiburi (Professora Bertha Lutz). Neste sentido, na última seção do fascículo foi inserido mais um quadro com algumas indicações de leitura a respeito das relações de gênero, feminismo e Geografia, materiais que foram fundamentais para a construção da pesquisa e desta dissertação.

É importante ressaltar que este fascículo não deve ser encarado como a salvação e as palavras definitivas sobre este tema. Ainda há muito a ser feito no que se refere à formação de docentes, a circulação/divulgação de conhecimentos, a realização de eventos, entre outros, para ocorrer uma maior compreensão sobre o gênero e a Geografia que, de algum modo, reverbere em sala de aula. Assim, defende-se que o material elaborado necessita de uma maior circulação e avaliação entre as/os demais professoras/es deste componente curricular como um pequeno referencial de partida para a elaboração de seus próprios materiais.

## **5 O GÊNERO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM NA SALA DE AULA**

Os aspectos discutidos nos capítulos anteriores foram importantes para demarcar a complexidade do problema proposto, resultando na proposição de três percursos didáticos elaborados conjuntamente com as professoras. Os elementos oriundos das entrevistas e dos livros didáticos contribuíram para aprofundar a reflexão acerca do que Silva (2009b) aponta sobre as ausências, as invisibilidades e os silêncios do gênero na ciência geográfica, que reverberam no ensino deste componente curricular nas escolas.

Diante disto, tece-se, a seguir, argumentos para pensar o ensino na Educação Básica dialogando com as práticas espaciais cotidianas das/dos sujeitas/os como potencialidades para outra abordagem em sala de aula. Para tanto, foi necessária uma ação conjunta entre eu, como pesquisadora, e as professoras participantes da pesquisa, no que se refere a ler, estudar e elaborar juntas os percursos que são discutidos neste capítulo. Pensar de maneira colaborativa acerca de conteúdos de ensino e formas de mediação didática foi uma maneira de também realizar movimentos formativos a respeito da temática, ainda não muito comum para aquelas docentes. Identificar as potencialidades de abordagens e os conteúdos possíveis, por meio do diálogo entre pares de profissão, para que, de fato, a ação se configurasse como uma construção coletiva e tivesse sentido para elas em seu cotidiano escolar.

Neste contexto, neste capítulo: propõe-se uma abordagem das relações de gênero na Geografia considerando as espacialidades e as práticas espaciais cotidianas das/dos sujeitas/os pela cidade (CHRISTÁN, 2020; PINHEIRO, 2020); apresenta-se os elementos do percurso didático para o ensino em sua relação com o currículo; discute-se os percursos didáticos elaborados.

### **5.1 AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A GEOGRAFIA: AMPLIAÇÕES NO ENSINO A PARTIR DAS ESPACIALIDADES DAS/DOS SUJEITAS/AS**

Inicia-se esta seção reforçando a sentença de que o gênero sempre esteve presente nos conteúdos de ensino de Geografia na Educação Básica, identificado mais facilmente nos conteúdos a respeito dos estudos populacionais em diferentes escalas, a partir das taxas de natalidade e de fecundidade, de crescimento populacional e da pirâmide etária; e de conteúdos acerca do trabalho, da população economicamente ativa e os setores da economia,

pontos já discutidos por Tonini (2002). Há que se pensar, ainda, nos nomes mencionados nas coleções, naqueles que são exaltados nos processos de ocupação e organização dos espaços, em uma clara relação de poder de acordo com o nome que se destaca e deve ser lembrado na memória coletiva de um bairro, de uma cidade, de um estado, de um país. É também preciso pensar a respeito da linguagem que consta nestes materiais, como apontado por Furtado (2015) e Silva (2014).

Diante destes argumentos, vê-se a possibilidade de fortalecer a temática nas pesquisas geográficas articulando um diálogo necessário entre a universidade e a escola. Assim, as discussões aqui presentes podem ser apreendidas como um momento de construção-elaboração-reflexão acerca de conhecimentos necessários para a prática docente, de modo a contribuir com as/os professoras/es de Geografia nas escolas.

Trata-se, também, de tensionar aspectos até então nada aparentes e, com o auxílio dos questionamentos das Geografias Feministas e das diferenças, propor outros olhares para aqueles conteúdos necessários ao ensino, de modo a ampliar as perspectivas de leitura de mundo de todas/os as/os cidadãs/cidadãos. Vislumbra-se, ainda, a possibilidade de germinar uma formação de estudantes feministas na Educação Básica, dado que se compreende as potencialidades de uma ação política consciente no sentido de questionar as relações e opressões de gênero em todos os lugares. Deste modo, ao extrapolar as palavras de hooks (2019) para o campo educacional, considera-se que

A educação feminista – a sala de aula feminista – é e deveria ser um lugar onde há um senso de luta, onde há um reconhecimento visível da união entre teoria e prática, onde trabalhamos juntos como professores e alunos para superar o distanciamento e a alienação que tanto têm se tornado a norma na universidade contemporânea. A pedagogia feminista deveria, sobretudo, envolver os estudantes em um processo de aprendizado que fizesse o mundo “mais real” e não “menos real”. (hooks, 2019, p. 117).

Seria este o sentido de urgência desta pesquisa, como uma maneira de apresentar algumas possibilidades ao ensino e às/aos professoras/es deste componente curricular acerca do tema em discussão. Quando se recorre aos argumentos de Cavalcanti (2012a, 2012b, 2014, 2019) a respeito do objetivo de se ensinar Geografia como uma forma de pensar geograficamente a realidade em que se está inserida/o, colocar em relevo as relações de gênero potencializa ainda mais este aspecto. É, portanto, pensar uma educação geográfica que possibilite o entendimento de porquê determinado lugar ser destinado aos meninos e outros às meninas, do medo e da ausência de determinados grupos do/no espaço público, das

diferentes práticas espaciais empreendidas pelas/os sujeitas/os. E, neste contexto, as professoras foram fundamentais no momento da elaboração dos percursos didáticos propostos.

Aqui se recorre a Christán (2020) e Christán e Souza (2020) quando falam acerca da potencialidade das práticas espaciais cotidianas como uma dimensão prática/empírica dos conhecimentos geográficos para o ensino. A respeito da temática ora discutida, defende-se que estas práticas devem articular e refletir o gênero e as suas relações estabelecidas com os lugares da cidade. Nas entrevistas realizadas notou-se esta potencialidade a partir de alguns aspectos relatados referentes às memórias e experiências em suas trajetórias profissionais e pessoais.

Christán (2020) traz importantes elementos que podem auxiliar o entendimento deste processo para o ensino de Geografia, visto que

As práticas espaciais cotidianas estimulam os sujeitos a identificar as relações sociais, estabelecer conexões entre os espaços de realização da vida humana e realizar comparações, sistematizações das experiências, avançando aos poucos a níveis de generalizações sobre o espaço cada vez mais amplos e complexos e, assim, vai estruturando em saber de ordem prática/empírica. (CHRISTÁN, 2020, p. 169).

Em sua pesquisa com professoras/es de Geografia da cidade de Cuiabá, Christán (2020, p. 44) propõe que as práticas espaciais são uma dimensão de conhecimento para a prática pedagógica, “[...] que se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais, por intermédio do processo de construção do conhecimento geográfico” por meio da mediação docente. Com este entendimento é possível sua inserção como norteadora dos conteúdos de ensino, uma vez que as atividades e as relações estabelecidas com os lugares também são/estão permeadas e atravessadas pelas questões de gênero. Infere-se ainda que o seu entendimento pode contribuir para um direito à cidade que contemple, de fato, todas/os. Ao se apoiar nesta perspectiva, depreende-se que as/os sujeitas/os realizam diferentes práticas espaciais cotidianas pela cidade e se tornam uma potencialidade para se pensar o gênero em uma perspectiva geográfica. Aqui, entende-se a cidade como “[...] o *locus* privilegiado da vida social, à medida que, mais do que abrigar a maior parte da população, ela produz um modo de vida que se generaliza” (CAVALCANTI, 2001, p. 11).

Quando se pensa na vida social que acontece nas cidades, em suas ruas, em seus bairros, nos espaços públicos e privados, pensa-se também nas relações de gênero que são produzidas e reproduzidas cotidianamente. É pensar e observar os lugares, como eles são,

quem está neles, quais as conexões estabelecidas entre outros pontos que permitem colocar em destaque estes questionamentos: Quem frequenta as ruas dos bairros durante o dia e a noite? E as praças, e os parques? E os centros comerciais? Há limites quanto à mobilidade e à circulação da cidade referente ao gênero? Trata-se de realizar um exercício constante em que os elementos do raciocínio geográfico sejam mobilizados para se pensar geograficamente com o auxílio do gênero. A este propósito, sugere-se, no fascículo orientador, atividades para se pensar e ensinar Geografia a partir deste foco, sendo bem avaliado pelas professoras.

Ao refletir sobre alguns elementos trazidos por elas – que se referem à localização das escolas onde atuam e de suas casas<sup>35</sup>; às relações estabelecidas entre estudantes e familiares; à relação atual acerca do trabalho nos espaços privados, imbricando com a vida doméstica e que foi evidenciada ao longo das entrevistas –, a potencialidade para o ensino se torna evidente e promissora. Cabe também pensar nas relações sociais e de poder estabelecidas entre as/os sujeitas/os e agentes, que reflete, inevitavelmente, em como ele é percebido e transita pelos espaços da cidade, conformando lugares em que podem ser receptivos, opressores e até mesmo hostis para determinados corpos e pessoas (SILVA, 2009a).

Com a cidade em destaque, traz-se as considerações de Silva (2009b) a respeito dos homens como planejadores, sua presença significativa nos espaços públicos, como se observa nos nomes de ruas, monumentos, bairros, praças, escolas e outros. Também o apego à materialidade da análise do espaço, já discutido, o que dificulta a visibilidade de outros grupos e sujeitas/os que também o produz. Neste sentido, em concordância com a autora:

Os grupos periféricos das relações de poder em geral vivem espacialidades que são fluidas e intermitentes e que estão conectadas às paisagens hegemônicas mais permanentes, duráveis e de fácil expressão material. Assim, as abordagens de gênero, notadamente enfocadas quando enfocadas as feminilidades, e a abordagem de transgêneros são comumente consideradas não espaciais, não geográficas e, portanto, fora do interesse da geografia. (SILVA, 2009b, p. 80).

Kern (2021) também é um referencial que questiona e problematiza a cidade planejada por eles. Este planejamento, ao “[...] apoiar e facilitar os papéis tradicionais do

---

<sup>35</sup> Conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UEG), ficou estabelecido que nenhuma informação acerca da localização das escolas onde atuam as professoras seriam dadas, assim como referentes às suas informações pessoais, como nome, identificação das escolas e do bairro onde moram, ou quaisquer elementos que poderiam identificá-las.

gênero masculino e considerando as experiências dos homens como ‘regra’” (KERN, 2021, p. 19), desconsidera mulheres e outras/os sujeitas/os em suas experiências pela cidade.

Para pensar os elementos de uma cidade feminista, a autora perpassa por temas como maternidade, amizades entre meninas e mulheres, a solidão ou a escolha de estar sozinha, a participação nos movimentos e protestos e, inevitavelmente, o sentimento de medo nos espaços públicos na cidade, em que a categoria gênero e as relações de gênero serão centrais em seus argumentos. Ela reconhece e tensiona ainda os demais marcadores sociais da diferença, como raça, classe, habilidade, sexualidade e geração, preponderantes para este modelo de cidade.

Ao pensar as relações de gênero como um ato político, principalmente de conquista e demarcação de espaços na produção/elaboração/divulgação de conhecimentos, inevitavelmente o ensino também deve ser focado. Deste modo, mesmo reconhecendo a tensão já relatada pelas professoras, no que se refere ao clima e à sensação de policiamento do assunto, é necessário o enfrentamento desta situação para auxiliar todas/os aquelas/es que querem inserir e trabalhar com este tema em aula.

E, neste sentido, os trabalhos de Cavalcanti (2001, 2012a, 2017), Machado (2016), Silva (2009a), Massey (1994, 2000, 2008) e Kern (2021), foram fundamentais, inclusive para a elaboração dos percursos didáticos, de modo a contribuir para que a prática pedagógica docente seja autônoma e fundamentada teórica e metodologicamente. Confrontar e debater ideias, concepções e teorias, como elementos essenciais para o entendimento do tema, foi essencial, além de evidenciar as limitações ainda existentes em relação ao assunto. Propor esta ampliação não é uma crítica em relação ao que vem sendo feito, mas é fundamental para pensar outras alternativas.

Aqui, recorrer às palavras de Massey (1994), quando ela fala sobre o ‘sujeito universal’ da análise e da produção teórica geográfica, torna-se central para o entendimento e a necessidade de uma abordagem que inclua mulheres e outras/os sujeitas/os em suas experiências pela cidade. Massey (1994) afirma que aquele, o ‘sujeito universal’, representa a visão parcial do homem, branco, heterossexual e ocidental<sup>36</sup>. A partir disso, infere-se que o gênero sempre esteve presente na Geografia, mesmo que partindo de uma

---

<sup>36</sup> Aqui se reproduz integralmente as palavras da autora, quando da análise e crítica a respeito do livro de David Harvey lançado naquele período: “Harvey constantly runs together universalism and internationalism. But, often, they are absolutely not the same thing. Indeed in some ways they are potentially antagonistic to each other. A true internationalism is surely a non-starter without the prior recognition of diversity. And the ‘universals’ on which so much analysis is based are so often in fact quite particular; not universals at all, but white, male, western, heterosexual, what have you” (MASSEY, 1994, p. 240).

visão/interpretação específica, de um corpo e um sujeito bem específico que produz e divulga conhecimentos. Evidenciou-se esta abordagem nos temas citados no terceiro capítulo: ao pensar a cidade a partir do ‘sujeito universal’, aprisiona-se as mulheres em discussões específicas, contribuindo para a manutenção de desigualdades e estereótipos, e mantém a exclusão de outras que vão além da lógica binária, que sequer são imaginados e que, muitas vezes, não são nem mencionados.

A partir da compreensão da cidade como o local onde a vida social é produzida (CAVALCANTI, 2001, 2014), deve-se destacar que esta produção está nas mãos de mulheres, homens, pessoas transgêneros, travestis, não binários e outras identificações possíveis, com modos próprios e participando ativamente. Compreende-se que a produção aqui mencionada se refere “[...] à produção da vida cotidiana das pessoas que vivem na cidade e atuam, suas atividades e o arranjo espacial decorrente dessas atividades. Destacam-se dentre as atividades, as de lazer, de educação, de trabalho e de descanso” (CAVALCANTI, 2001, p. 13); e que podem estar intimamente relacionadas com o gênero.

Quando se destaca, das falas das professoras, aspectos referentes aos seus locais de trabalho, dos caminhos e trajetos realizados cotidianamente, de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, as relações que englobam os papéis de mães, filhas, mulheres e professoras estão imbricadas no fazer cotidiano da prática docente. Buscando entender como se dão estas imbricações, antes de iniciar cada uma das cinco entrevistas, após minha apresentação inicial foi solicitado que cada uma expressasse sobre sua trajetória profissional na RME de Goiânia. Estas foram as respostas: a) experiências nas redes públicas, escolas municipais ou estaduais, e também na rede privada (todas as professoras entrevistadas); b) trabalho e estudo durante o processo de formação (Professoras Cora Coralina, Bertha Lutz e Pagu); c) compararam as condições de trabalho entre as redes de ensino que trabalhavam (Professoras Cora Coralina e Pagu); d) aprendizado pelas escolas por onde passou (Professora Bertha Lutz); e) trabalho em diferentes modalidades de ensino (Professora Antonieta de Barros).

Desta parte da entrevista destaca-se, ainda, pontos que dizem respeito às relações de gênero que de alguma maneira perpassaram suas trajetórias profissionais: a) a maternidade orientando a escolha da escola onde iria trabalhar (Professora Clarice Lispector); b) a situação com filho que levou à escolha de uma de suas especializações (Professora Pagu); c) a criação dos filhos sozinha que impossibilitou a continuidade dos estudos (Professora Cora Coralina); d) caso de saúde e cuidado com familiares que causaram indecisão quanto ao trabalho a ser assumido (Professora Antonieta de Barros). A maternidade e o cuidado como

construção que se refere ao feminino, citados em outros momentos da entrevista e que também fez parte da constituição da identidade do magistério (LOURO, 2020), orientaram muitas das decisões tomadas ao longo dos anos por estas professoras. Neste caso, as professoras conformam escolhas a respeito de trajetos necessários da escola-trabalho, assumir ou não assumir determinado cargo e posição profissional, a continuidade de seus estudos e de formação continuada, a construção de uma imagem profissional entre outros pontos que podem ser vislumbrados.

A relações estabelecidas com o espaço e os lugares experienciados por aquelas professoras e por outras pessoas vão ao encontro do que diz Machado (2016) a respeito da ‘cidade das mulheres feministas’ em seu debate sobre o urbano. Esta autora aponta a quase inexistência de estudos e pesquisas a respeito da relação entre gênero e o espaço urbano, indicando que autoras/os da Geografia urbana brasileira se concentram, em especial, “[...] no capital, nas relações de trabalho, na propriedade privada e nas diferenças de classe” (MACHADO, 2016, p. 94).

O modo pelo qual a cidade é compreendida e teorizada como sendo “[...] habitada por seres sem gênero, assexuados, sem raça, sem etnia” (MACHADO, 2016, p. 95) acaba por ecoar também no ensino de Geografia. Isto porque um dos elementos necessários para a profissão docente diz respeito ao conhecimento teórico e metodológico desta ciência. Quando se pensa em uma cidade desprovida dos marcadores citados há um conflito com as experiências e vivências de todas/os as/os sujeitas/os inseridas/os na escola e no processo de ensino e aprendizagem: professoras/es, funcionárias/os administrativos, estudantes, pais, mães e outras/os responsáveis legais.

Ainda com referência a Machado (2016), a autora lança luz sobre a ocupação e apropriação dos lugares e espaços na/da cidade de Goiânia por mulheres feministas que auxiliam a pensar/refletir para trazer o debate para a sala de aula. O mapeamento por ela realizado dá uma dimensão das práticas cotidianas que são realizadas ao se focalizar as/os diferentes sujeitas/os, ao indicar que, no contexto de sua pesquisa,

A apropriação se dá pelo e através de seus corpos. Cada mulher, a partir de sua identidade (de gênero, sexualidade, raça, classe, idade) apropria-se do espaço urbano algumas vezes, de forma diferenciada, e outras, interseccional com outras mulheres. No caso das intersecções, elas se dão pelas identidades que também se articulam, por exemplo, algumas são acadêmicas, mulheres lésbicas, mulheres negras ou são mulheres jovens. No caso das diferenças, algumas, apesar de estarem em um mesmo grupo feminista acadêmico e de serem acadêmicas, possuem idades, identidade de raça e classes sociais diferenciadas, isso vai resultar em formas e lugares diferentes de apropriação. (MACHADO, 2016, p. 116).

Discussão semelhante é desenvolvida por Kern (2020, p. 224), que também destaca o corpo para se pensar o gênero e a cidade, uma vez que ele “[...] é um local onde as relações de poder e de políticas urbanas de gênero, classe, raça e sexualização acontecem”. Aqui faz-se uma provocação: não somente a cidade, mas também a escola, perpassando pelo controle realizado sobre o corpo das meninas, travestis, transgêneros, não binários e das professoras, como aspectos que se relacionam e que poderiam ser discutidos pela Geografia. Com este entendimento e, considerando os diferentes contextos escolares, depreende-se que aquelas/es que dão vida à escola, apropriam-se ou não dos lugares da cidade, estabelecem diferentes relações e conexões que dizem respeito ao viver na/a cidade. Assim, o ensino de Geografia poderia ser repensado sobre outras bases e estas discussões podem ser abordadas nos diferentes conteúdos deste componente.

Massey (2008) convida a pensar o espaço como aberto, no qual a multiplicidade da existência seja de fato destacada e onde, conseqüentemente, o gênero é posto em relevo. As práticas espaciais cotidianas que se correlacionam com as atividades realizadas por todas/os – como os passeios pela cidade, as idas aos parques, ao campinho de futebol próximo à casa ou não, à igreja, ao terreiro, ao salão, os deslocamentos diários para o trabalho e para o estudo, entre outros exemplos –, trazem vida e dinamicidade à cidade. Aliado ao entendimento das práticas espaciais cotidianas, o estudo do lugar pode ser enriquecedor para o trabalho com as questões de gênero. Para tanto, a concepção do sentido global de lugar proposto por Massey (2000, p. 184, grifo da autora), compreendendo-o “[...] a partir de uma constelação de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num *locus* particular”, auxilia a pensar na potencialidade da sala de aula, onde diversas situações emergem sobre o assunto, como se percebe na fala a seguir:

“A gente trabalhava a homossexualidade, principalmente quando trabalhava a globalização, né, mudança de comportamento, novo perfil de sociedade. Aí vinha as opiniões... assim, tem muitos evangélicos na escola, aí eles falavam a opinião. Mas a gente notava que existia uma aceitação. Aceitação assim, do homossexual, que tinha feito outra opção, né?” (PROFESSORA CLARICE LISPECTOR. Entrevista em 25 ago. 2020).

Neste trecho percebe-se que, apesar do entendimento da professora a respeito da homossexualidade como uma opção e não como uma orientação sexual, a escola se torna aquele lugar e as/os sujeitas/os lá inseridas/os estabelecem uma política de negociação em que o viver juntos é colocada em destaque, demonstrando que as diferenças são

fundamentais para a sua constituição. As conversas entre estudantes-estudantes, professoras/es-estudantes, professoras/es-professoras/es, estudantes-funcionárias/os, entre outras combinações possíveis, faz da escola um lugar onde as relações de gênero existem, são potencializadas e podem ser percebidas como um elemento a mais para o ensino de diferentes conteúdos dos componentes curriculares.

Retornando mais uma vez a Massey (2000, p. 184-185), entender a sua ideia progressista de lugar é essencial: a) os lugares não são estáticos e também podem ser processos; b) não apresentam divisões rígidas que os demarcam; c) não possuem ‘identidades’ únicas e singulares, pois também há conflitos; d) a sua especificidade é continuamente produzida. Depreende-se que esta concepção, quando articulada aos conteúdos de ensino, possibilita tanto o tratamento didático desta e de outras temáticas quanto a compreensão das espacialidades de professoras/es e estudantes em sua complexidade, culminando em uma perspectiva de ensino que, ao compreender

[...] o mundo, e também o seu lugar, como uma espacialidade, o aluno terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para entender o mundo e seu lugar, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição, colocando-se como sujeito do conhecimento. (CAVALCANTI, 2012a, p. 47).

Aqui, não é somente entender o espaço a partir de uma concepção materialista, mas a partir da concepção de Massey (2008), tendo em mente as relações e/ou as inter-relações de que são construídas. A imprevisibilidade e o seu caráter aberto se conectam com a alteridade e as diferenças que fazem e lhes dão vida. Estas reflexões permitem, inclusive, questionar os elementos presentes no ensino deste componente: os conteúdos, temas e assuntos abordados em sala de aula; os materiais didáticos disponíveis e utilizados; os documentos curriculares; e, porque não, o espaço escolar, com sua organização e suas normas.

Isto permite/possibilita reafirmar a necessidade de também compreender quem são as/os sujeitas/os aprendizes que estão na escola, que têm gênero, raça, etnia, classe social e, são resultantes de “[...] um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais” (DAYRELL, 1996, p. 142). Permite/possibilita, também, apreender a complexidade da atividade do/a professor/a ao ensinar: é preciso correlacionar as experiências oriundas de outros lugares e outras realidades com temas e conteúdos; é preciso pensar uma escola e um ensino mais abertos à concretude da realidade e das/os sujeitas/os envolvidas/os. Isto não

significa, é claro, uma desconsideração de conceitos e explicações fundamentais da Geografia para o processo de ensinar.

Há que se propor uma perspectiva que o sentido deste componente curricular esteja relacionado com todos estes aspectos elencados, considerando as premissas da eventualidade do lugar, dos encontros, das alteridades e das trajetórias que criam as espacialidades, emergindo outra Geografia para o ensino. As palavras de Massey (2008) foram/são fundamentais para as proposições a respeito da abordagem de gênero, contestando as

[...] características da espacialidade material – seu potencial para a justaposição circunstancial de trajetórias previamente não conectadas, a questão de dobrar a esquina e topar com a alteridade, de ter (de alguma forma bem ou mal) se dar com os vizinhos que chegaram “aqui” (neste prédio de apartamentos, nesta vizinhança ou país – este encontro) por caminhos diferentes dos seus; esse estar juntos aqui é, nesse sentido, não-coordenado. Este é um aspecto do caráter criador da espacialidade que pode possibilitar que “algo de novo” aconteça. E também coloca questões na esfera do social. (MASSEY, 2008, p. 143).

Pensar o espaço além de sua materialidade e trazer o seu aspecto relacional é fundamental para compreender as relações de gênero construtoras de diferentes espacialidades, conectando-se com as vivências daquelas/es inseridas/os no processo de ensino e aprendizagem. Possibilitando, inclusive, questionar o que ainda é proposto e realizado nas escolas e produzir conhecimentos para mediar didaticamente este tema, foco das próximas discussões.

## 5.2 ENSINANDO GEOGRAFIA A PARTIR DOS PERCURSOS DIDÁTICOS: CONTEÚDOS DE ENSINO E GÊNERO

Reconhecer a complexidade da pesquisa contribuiu para dialogar com aquelas mulheres professoras visando propor alternativas na abordagem das relações de gênero no ensino de Geografia. E, pensando na Geografia Escolar, convém entender a relação universidade, escola e professoras/es da Educação Básica para situar a discussão sobre a temática. Lembrando que a Geografia Escolar possui um estatuto próprio, com um escopo que envolve conhecimentos oriundos de outras ciências, dos documentos normativos, dos materiais didáticos diversos, das experiências e das práticas pedagógicas das/os docentes. Diante disso, reforça-se que a:

Geografia Escolar fica entendida como uma prática por meio da qual os conteúdos veiculados na academia são reconstruídos. Os temas de estudos são enfatizados, são abordados conforme a lógica dessa prática. Os professores mobilizam, de alguma maneira, os conhecimentos de suas fontes “acadêmicas”, porém o cotidiano da escola apresenta outras demandas de atuação, de estudo, de formação, que dependem de contextos específicos nos quais a própria escola, os professores, os alunos e suas famílias estão inseridos. (CAVALCANTI, 2019, p. 41).

Por meio desta concepção, infere-se que pode acontecer movimentos provenientes do cotidiano escolar que não estejam necessariamente relacionados com os movimentos da Academia e com a ciência geográfica, mas que fazem parte e elaboram conhecimentos sobre a prática pedagógica. Contudo, ainda assim, defende-se uma relação dialógica entre estes espaços para a construção e divulgação de conhecimentos e experiências, visando fundamentar a prática. Diante desta discussão, compreende-se que a proposição de outra abordagem quanto ao gênero no ensino de Geografia, baseando-se no que constitui as diferenças e as Geografias Feministas, é desafiadora, pois se configura, de certo modo, como novidade para as professoras participantes desta pesquisa.

Cabe trazer novamente Cavalcanti (2012b), quando esta discorre acerca da Geografia Escolar e dos conteúdos de ensino, apontando que:

[...] ao ensinar os conteúdos, ensina-se – ou se deveria ensinar – também uma maneira de ver o mundo. Ensina-se também o estágio atual e mais validado das análises, das sínteses, das generalizações realizadas por essa área como perspectiva da realidade. É efetivamente em decorrência dessa dinâmica que muitas propostas do campo de ensino são criticadas, renovadas, reformuladas. (CAVALCANTI, 2012b, p. 140).

Depreende-se, considerando os pontos trazidos pela autora, que muito do que foi constatado nas análises, tanto dos livros didáticos quanto das entrevistas, referem-se ao modo como ainda se pensa e se produz a ciência geográfica. Vislumbrar outras possibilidades neste cenário se constituiu um desafio para a elaboração dos percursos didáticos e do fascículo. Assim, estudar e articular com as professoras a elaboração dos percursos foi fundamental, pois possibilitou dotá-las de referenciais teóricos e metodológicos para se posicionarem com segurança na defesa de outra perspectiva para o ensino, com autoridade e autonomia frente ao seu trabalho.

Considerando estes pontos, apoia-se em Cavalcanti (2014, 2019) como uma importante referência para os encaminhamentos dos percursos didáticos. Inicialmente, reitera-se que o ato de planejar, como uma ação fundamental para o ato de ensinar, deve ser pensado com base em alguns questionamentos, aqui sintetizados: como são as/os estudantes

e qual suas relações com os conteúdos de ensino; como inserir o cotidiano delas/es e seus conhecimentos prévios; o envolvimento e mobilização com o tema/conteúdo selecionado; como está o tratamento destes conteúdos na ciência geográfica; quais são as pautas de pesquisa desta ciência, a sua relevância para a sociedade e a sua pertinência na Educação Básica e, ainda, pensar também nas demandas sociais e da comunidade em que a escola está inserida (CAVALCANTI, 2014).

As reflexões resultantes deste processo são basilares para a proposição de um ensino que vise uma formação cidadã, com uma consciência mais crítica em relação à sociedade da qual fazem parte. O tema aqui proposto visa o entendimento das questões relativas ao gênero por uma outra concepção, como um elemento relevante para se pensar acerca das práticas espaciais cotidianas. Estas que são fundamentais para o entendimento da vida urbana das/os diferentes sujeitas/os: mulheres, homens, transgêneros, não binários, intersexo e que não se identificam com nenhum gênero, travestis e outras identidades de gênero que são possíveis.

Também há que se considerar que os corpos que carregam este e os demais marcadores sociais da diferença se fazem presente em todos os lugares da escola. A este respeito, hooks (2013, p. 186) indica importantes considerações acerca da cisão mente e corpo, que encontra na professora/no professor a/o grande expoente: “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação”. Para a autora isto ainda contribui para mascarar as diferenças de gênero, raça e classe, que culmina na reprodução de “[...] uma classe privilegiada de valores” (hooks, 2013, p. 187-188) no processo de ensino. Reconhece-se que a autora se refere ao ambiente universitário, mas pode-se facilmente estabelecer paralelos com as escolas, públicas e privadas, da Educação Básica.

Para a elaboração de uma proposta de encaminhamento para o processo de ensino evoca-se o percurso didático de Cavalcanti (2014, 2019), que contém os seguintes elementos: problematizar – sistematizar – sintetizar. Aqui, o meu papel de pesquisadora foi o de mediar as professoras durante o planejamento dos percursos, contribuindo para a elaboração de estratégias metodológicas, para o questionamento de referenciais teóricos desta ciência em sua relação com o ensino e também como um percurso formativo para as participantes desta etapa.

Evidenciou-se, durante os acompanhamentos, que a proposta ainda não é bem compreendida, conhecida e muito menos inserida no fazer pedagógico delas. Desta forma,

foi necessário um estudo prévio para o entendimento do que foi solicitado, facilitando o diálogo por meio de outras perspectivas para o tratamento didático-pedagógica da temática.

Acompanhar todo o processo foi fundamental para a articulação da linha de pesquisa em ensino e aprendizagem em Geografia, entre a universidade e a escola pública visando a elaboração de conhecimentos. De todo modo, parte-se da premissa de que há uma relação que deveria ser intrínseca e alimentada como uma ação primordial, tanto para formação inicial e continuada quanto para a produção/elaboração/construção/divulgação de conhecimentos.

Os argumentos de Fals Borda (2006) sobre a pesquisa participante, encontram ressonância nesta pesquisa. Isto porque nos momentos disponibilizados para a produção dos percursos ocorreu um pequeno deslocamento da pesquisadora para uma situação concreta das professoras participantes em uma das atividades importantes da prática pedagógica: o planejamento. Esta ação se concentrou em um tempo específico, destinada ao processo de estudos e construção conjunta das proposições. Flick (2009) auxiliou também quanto ao entendimento a respeito do meu papel nesta circunstância. Minha imersão foi um fator que contribuiu para que todas estudassem o assunto e compreendessem melhor os caminhos teóricos e metodológicos possíveis para o ensino.

Diante dos desafios e limitações vivenciadas, as reuniões ocorreram por meio do Google Meet, que permitiu a gravação para posterior ação de revisar os momentos e falas, os trejeitos e os lugares utilizados durante o processo. A utilização de um caderno de campo também foi importante para anotar os destaques para reflexões posteriores, o que contribuiu para a elaboração de pautas para as discussões. Foram momentos importantes para a definição do quadro, da sistematização de ideias e para revisar conceitos e teorias. Há que se registrar, ainda, outras ferramentas utilizadas: telefone, WhatsApp, e-mails e o Google Documentos, de modo a facilitar a troca de materiais de estudo e a construção coletiva dos percursos propostos nesta dissertação. O Google Documentos, aliás, foi uma importante ferramenta em que eu e as professoras utilizamos para a elaboração dos percursos didáticos propostos, de modo que possibilitou que em um documento personalizado este processo coletivo se concretizasse, afinal nós tínhamos acesso ao que era digitado e modificávamos a depender das discussões realizadas nos encontros.

Um destaque a ser feito se refere aos lugares utilizados para estas reuniões. Eu no meu quarto e as professoras em suas salas ou escritórios, que se conformam como um espaço doméstico/privado inacessível a muitas formulações da Geografia e que passaram pelo

escrutínio de outras pessoas e olhares. Percebeu-se também uma sobreposição de vários lugares em um só: a biblioteca, a sala de professores, as salas de aulas, os auditórios, entre outros, significando que as fronteiras rígidas de separação entre o público e o privado não fizeram parte do contexto vivenciado. É inevitável notar que estas situações e contextos perpassam por questões relativas ao gênero.

Os semblantes de cansaço e de empolgação, as risadas de alguns comentários e momentos, o escrutínio de outros olhares além dos nossos, fizeram parte também desta construção. Aliás, uma das preocupações quanto a este processo se relaciona com uma tentativa de não sobrecarregá-las, uma vez que boa parte das/os docentes se encontrava com mais demandas e pressões no regime de aulas imposto pela pandemia; com a produção de atividades variadas e diversas para atender a quem tem internet e a quem não tem, e os contatos com pais, mães, responsáveis legais e estudantes também aos finais de semana, o que se tornou corriqueiro.

Reconhece-se, também, que não basta uma simples inserção ou acréscimo no currículo, ou nos conteúdos de ensino, de outra perspectiva que se defende nesta dissertação, conforme nos alerta hooks (2013). Para ocorrer modificações significativas no ensino, além do desejo de que haja mudanças, é necessário também construir caminhos e pontes para esta discussão em sala de aula, de modo que os medos e os receios sejam superados. Mais uma vez recorrendo a esta autora, pensa-se também que o medo em abordar este assunto é o de deixar a sala de aula sem controle (hooks, 2013), o que, de certo modo, reverbera nas falas das professoras:

“Confesso que, eu ainda tenho que estudar muito sobre isso. Muito, muito, muito. Eu sei muito pouco. Aí a minha insegurança quando surge... porque aí eu tenho as experiências da sala de aula e você percebe que vai surgir as diferenças, né?”.  
(PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS. Entrevista em 15 set. 2020).

Pensar acerca destas limitações foi essencial para a continuidade da pesquisa, uma vez que envolve um assunto que ainda não é muito bem compreendido pelas professoras, assim como pelos/as demais integrantes da comunidade escolar. Isto porque há uma complexidade quanto aos estudos realizados e divulgados que chegam até o conhecimento de docentes, aliada a questões que dizem respeito às convicções e concepções de cada sujeita/o, e que também fazem parte do repertório no ensino.

Portanto, a minha participação e acompanhamento do processo de elaboração das proposições foi essencial para refletir acerca do enredamento da profissão e dos

conhecimentos necessários para a sua prática. Inicialmente, por meio de ligações telefônicas, orientou-se a identificação de quais temas/conteúdos de ensino programados para os meses de maio e junho do ano de 2021 seriam passíveis de abordagem e/ou inserção das relações de gênero. Recorreu-se a uma consulta ao DC-GO Ampliado, que orienta as escolas da RME de Goiânia.

Relacionar documento curricular e conteúdos de ensino é relevante para se observar o que foi posto em destaque e estabelecer os seus limites, mas, sobretudo, pensar acerca daquilo que não está contido, refletir sobre as ausências, os silenciamento e apagamentos de determinados temas e assuntos. Aqui se considera relevante apontar alguns limites encontrados nos documentos em vigência, quais sejam: a BNCC e o DC-GO Ampliado.

Devido à importância destes documentos para a elaboração de planos de ensino e das aulas, solicitou-se o seguinte: ‘Relate como você elabora o seu plano anual de ensino e diga quais documentos e materiais você utiliza, tanto para o planejamento anual quanto para o planejamento das aulas. Relate o papel de cada um deles nestes processos’. Obteve-se as seguintes respostas: a) destaca o papel destes documentos neste processo de elaboração, nomeando cada um (Professoras Clarice Lispector, Antonieta de Barros, Cora Coralina); b) o plano anual é elaborado com base nos documentos, mas sem citar quais (Professora Pagu); c) o plano é elaborado com o material que tem em casa (Professora Bertha Lutz); d) menciona os livros didáticos no processo (Professoras Clarice Lispector, Antonieta de Barros, Cora Coralina); e) destaca o PPP da escola (Professoras Antonieta de Barros e Bertha Lutz); f) crítica quanto ao DC-GO Ampliado e a BNCC (Professoras Clarice Lispector e Antonieta de Barros); g) destaca a flexibilidade do plano anual (Professora Bertha Lutz); h) usa outros materiais para planejar (Professoras Antonieta de Barros e Cora Coralina).

Nota-se, aqui, a centralidade dos documentos na elaboração dos planos, anuais e de aula, mesmo que sejam vistos por alguns como um aspecto burocrático. Assim, não se pode perder de vistas as relações entre os documentos citados, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas com o currículo implementado. Ao refletir acerca da relação de gênero, presente ou não nos documentos citados, infere-se que vinculação com os ideais de uma educação cidadã e, quiçá, de uma pedagogia feminista revolucionária que contribua para “[...] desatar nossas amarras às formas tradicionais de ensino que reforçam a dominação” (hooks, 2019, p. 118), passa pelo conhecimento e crítica acerca do assunto.

Nesta perspectiva, a respeito do currículo e de seus desdobramentos, traz-se uma importante provocação de Arroyo (2013), afinal,

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado [...]. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; há uma configuração política do poder. (ARROYO, 2013, p. 13).

O autor, seguindo com seus argumentos, aponta quatro indicadores que auxiliam este entendimento: a) a disputa acirrada pelo conhecimento, ciência e tecnologia; b) as disputas das relações sociais e das políticas de dominação-subordinação na produção e na apropriação do conhecimento; c) a relação do currículo com o trabalho docente; d) o currículo como disputas políticas, envolvendo a sociedade e o Estado (ARROYO, 2013). Pensar a este respeito, principalmente em relação ao conhecimento, aos temas e conteúdos de ensino em meio a tensão e disputas, é fundamental para entender o PNE, a BNCC e os documentos estaduais, em sua relação com às ações do projeto do Escola Sem Partido e da ‘ideologia de gênero’ nos últimos anos.

Aqui se recorre a Caso e Guberman (2015), que afirmam que os documentos curriculares oficiais trazem um discurso oficial baseado nos valores de uma dada sociedade, valores que regulam e determinam quais conhecimentos podem ser transmitidos. As autoras discutem a inserção do gênero como ferramenta de análise na educação e para o ensino de Geografia na Argentina. Ao se basear na lei referente à educação sexual integral deste país, a Ley de Educación Sexual Integral (Ley n. 26.150), de 23 de outubro de 2006<sup>37</sup>, elas empreendem uma discussão de seus desdobramentos nos documentos curriculares e, conseqüentemente, no ensino de Ciências Sociais e Geografia. As autoras acrescentam ainda que os documentos elaborados tratam do gênero como uma ferramenta de análise crítica, utilizada para problematizar as realidades institucionalizadas que sustentam as relações assimétricas entre mulheres e homens (CASO; GUBERMAN, 2015).

As palavras das autoras, no contexto desta pesquisa, representam o intento aqui discutido quando se coloca em relevo as potencialidades de se abordar o gênero considerando sua espacialidade e práticas espaciais cotidianas. Promover a desnaturalização de alguns entendimentos a respeito desta categoria é fundamental para promover uma educação de fato cidadã, que auxilie no enfrentamento às discriminações, preconceitos e

---

<sup>37</sup> Esta lei pode ser acessada no seguinte sítio: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>.

hierarquias de gênero. É inevitável uma comparação entre o Brasil e a Argentina neste aspecto, uma vez que se nota uma inflexão das discussões a respeito do gênero e da sexualidade e, principalmente, nos desdobramentos oriundos da implementação da referida lei, naquele país.

A discussão a respeito dos documentos curriculares é importante, uma vez que se trata do estabelecimento e de definições do que deve ser ensinado, o que pode causar impactos significativos no apagamento de alguns temas imprescindíveis para uma educação cidadã. Neste sentido, retorna-se agora ao DC-GO Ampliado, que atualmente orienta o ensino nas escolas da RME de Goiânia, para evidenciar os seus limites quanto à temática proposta para a elaboração dos percursos didáticos. Há que se considerar também, nos momentos destinados aos encontros virtuais de acompanhamento, algumas percepções das professoras em relação à BNCC e ao DG-GO Ampliado:

- a) Os documentos citados não contemplam, de maneira direta e mais clara, a temática que aqui se propõe discutir (Professora Cora Coralina);
- b) Os movimentos realizados durante o processo de elaboração dos documentos mencionados (Professora Cora Coralina);
- c) A ausência de uma discussão mais ‘qualificada’ em relação ao local e à necessidade de o/a professor/a se tornar, nesta situação, um professor/a-pesquisador/a, produzindo seu material (Professora Antonieta de Barros);
- d) A fragmentação excessiva das habilidades no DC-GO Ampliado (Professora Cora Coralina), o que dificulta, em alguns casos, o trabalho pedagógico quanto aos conteúdos a serem trabalhados.

No Apêndice F encontra-se um quadro com o levantamento realizado pelas professoras, quanto aos conteúdos de ensino, acrescido das habilidades, para auxiliar na elaboração das sequências didáticas. Foram identificados também os anos do Ensino Fundamental em que seria possível o trabalho com esta temática. Nota-se uma relação já estabelecida, que remete a uma determinada ‘tradição’ para o ensino deste componente curricular, entre os estudos populacionais e as questões de gênero.

É um aspecto consolidado e permanece praticamente inalterado, evidenciando mais discussão sobre este assunto, tanto na formação inicial quanto na continuada, em uma perspectiva que considera o gênero a partir de uma espacialidade que explique as diferentes práticas espaciais de mulheres, homens, pessoas trans, travestis, não binárias e intersexo nos

lugares. Ressalta-se que não há demérito nenhum em relação às práticas pedagógicas destas ou de qualquer outras/os professoras/es. Reconhecer este aspecto é relevante para avaliar o que é até então feito e propor caminhos teóricos e metodológicos para o trabalho pedagógico.

A partir deste levantamento, tem-se os seguintes temas e conteúdos: territórios e territorialidades de diversos povos e grupos sociais; as modificações das paisagens realizadas por diferentes povos e grupos sociais; a distribuição espacial da população a partir de diferentes indicadores, dentre os quais sexo/gênero, tanto no Brasil como no mundo; os fluxos migratórios e a questão da família e da comunidade; os conflitos e ações de movimentos sociais, tanto no campo quanto na cidade; as manifestações culturais das minorias étnicas e diversidade sociocultural no mundo. De posse deste levantamento, argumenta-se que mesmo que não há um posicionamento mais claro e direto acerca do gênero e das relações de gênero no documento curricular em vigência, é possível que seja dado um tratamento didático para esta temática. Por isto a relevância em articular este documento com os percursos didáticos aqui propostos.

Aqui se propõe uma abordagem que amplie o entendimento a respeito das relações de gênero para além dos estudos populacionais ou dos setores da economia. Isto porque se concorda com o argumento de Silva (2014), quando afirma que

As pessoas, com corpos marcados pelo gênero, sexualidade, raça e muitos outros elementos podem estar em posição de privilégio e/ou opressão, quando se considera diferentes espaços vivenciados. As pessoas não separam as categorias de gênero, raça, sexualidade, idade em suas experiências espaciais; elas vivem todos esses elementos de forma simultânea na sua relação entre corpo e espaço. (SILVA, 2014, p. 116).

Assim, tem-se intuito de instigar as discussões e levantar mais questionamentos para a Geografia Escolar e, neste sentido, a próxima seção é dedicada a uma discussão acerca dos percursos didáticos elaborados.

### 5.3 PROFESSORAS PENSANDO O GÊNERO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao longo desta pesquisa reafirmou-se a assertiva de que espaço e lugares são experienciados de maneira diferentes pelas/os sujeitas/os, repercutindo inevitavelmente em suas práticas espaciais cotidianas. Diante desta premissa, advoga-se pela potencialidade desta consideração nos conteúdos de ensino de Geografia. Posto isto, foi necessário realizar

algumas etapas e procedimentos para a elaboração dos percursos didáticos e do fascículo orientador para que pudessem ser utilizados em sala de aula.

As conversas via telefone e os encontros virtuais foram essenciais neste processo, de modo que quase se constituíram em momentos de formação continuada. A este respeito, recorda-se na constituição do que hooks (2013) denomina como ‘comunidade de aprendizagem’, em que:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças [...] formei minha convicção de que os diálogos públicos poderiam ser intervenções úteis. (hooks, 2013, p. 174).

Ressalta-se que não foi possível efetivar as propostas elaboradas em sala de aula, devido às limitações impostas ao regime de aulas adotado na RME de Goiânia, com atividades não presenciais realizadas entre 2020 e o primeiro semestre de 2021. O que se tem são proposições de encaminhamentos para o ensino, e não a realização dos percursos se configurou como um limite encontrado durante a realização desta pesquisa neste contexto. Este fato inclusive foi comentado com as professoras, quando da discussão acerca das dificuldades relatadas sobre o trabalho docente neste período. Contudo, apesar das limitações, reconhece-se que este processo se configurou como um importante exercício de reflexão para a atividade docente no que se refere à mobilização de conhecimentos da ciência geográfica para a mediação didática sobre o tema.

A este respeito, hooks (2013, p. 191) comenta acerca das instituições de ensino e das poucas mudanças curriculares, da quase nenhuma mudança de paradigma “[...] onde o conhecimento e a informação continuam sendo apresentados da maneira convencionalmente aceita”. Isto foi perceptível frente às permanências na abordagem de gênero no ensino de Geografia e, sobretudo, ao receio de alguns/algumas em inserir o tema nas aulas. Tudo isto se tornou um desafio posto e requer o entendimento de outra concepção quanto ao espaço, de modo a tratar a temática com a dimensão espacial sendo contemplada e se tornando uma possibilidade nas práticas de professoras/es nas escolas.

Esta relação só poderá ser compreendida a partir da incorporação daquelas/es sujeitas/os que ainda não estavam contemplados e não eram vistos, tendo como fundamentação as proposições de Massey (1994, 2000 e 2008):

O que está em questão é o processo constante e conflituoso da constituição do social tanto humano quanto não-humano [...]. É uma política que presta atenção ao fato de que entidades e identidades (sejam lugares, clientelas políticas ou montanhas) são produzidas, coletivamente, através de práticas que formam relações, e são essas práticas e relações que a política deve focalizar. Mas isto também significa insistir no espaço *como* a esfera de relações, da multiplicidade contemporânea e, como sempre, em construção. (MASSEY, 2008, p. 212, grifo da autora).

Estas palavras fortalecem os argumentos aqui discutidos sobre gênero e a Geografia, assim como o caráter político deste aspecto, que pode ser considerado como uma mudança, ainda que lenta, quanto ao entendimento e nas explicações em relação ao espaço. Foi nesta perspectiva que os percursos foram elaborados.

Este processo foi importante para aproximar estudos e pesquisas realizadas nas universidades com as/os profissionais deste componente que estão nas escolas públicas, não significando, contudo, uma posição hierárquica entre estes dois espaços. Depreende-se que a proposta de abordagem aqui defendida se torna um pouco diferenciada em relação ao que ainda é realizado em sala de aula e que por isto, solicitar que elas elaborassem sozinhas, sem debates e acompanhamento do processo não seria profícuo.

Isto porque foram relatadas, durante as entrevistas e os acompanhamentos, dificuldades em pensar uma abordagem das relações de gênero considerando as espacialidades – como mencionado, por exemplo, pela Professora Antonieta de Barros. Infere-se, portanto, uma relação com o processo formativo destas professoras que não abordou estas discussões nas disciplinas ofertadas. Ainda assim, cabe perfeitamente o questionamento dos referenciais teóricos utilizados que se referem, sobretudo, à concepção de espaço, que norteiam e orientam as pesquisas e o conhecimento produzido e que reverberam, também, nos livros didáticos utilizados.

Menciona-se, do mesmo modo, o posicionamento pessoal destas professoras, que demonstraram abertura para pensar a respeito de um assunto que atravessava suas experiências e contextos de trabalho, mesmo ainda não bem compreendidos e explicitados por elas. Do mesmo modo, a possibilidade de fornecer o mínimo de uma formação sobre o tema. Não é e não foi o ideal, considerando a importância de um processo formativo estruturado e orientado para este fim, mas, diante das vicissitudes e das condições impostas, foi o possível de ser realizado. Neste sentido, o trabalho com professoras em um contexto de ensino contribuiu para identificar as concepções presentes no espaço escolar a respeito do gênero, as práticas pedagógicas realizadas e, sobretudo, para o processo de elaboração de mediações didáticas considerando a realidade em que estão inseridas.

Considerando tudo isto, foram elaborados três percursos: a) as práticas espaciais dos/as estudantes pelo bairro e pela cidade; b) as práticas espaciais de mães adolescentes pela cidade e o acesso à escola; c) movimentos sociais urbanos relacionados às questões de gênero na América Latina. Todas estas articulações foram justificadas nas falas das professoras pensando: nos/as estudantes de bairros periféricos e seu acesso aos espaços públicos e ao lazer, bem como nas possibilidades de mobilidades ofertadas e possíveis aos diferentes grupos; na realidade vivenciada por adolescentes e a gravidez nesta etapa da vida, que pode trazer diversas limitações em relação ao direito à cidade e às suas práticas sociais cotidianas; e nos movimentos feministas, principalmente considerando seus objetivos, ações e atividades realizadas na cidade.

Nas discussões realizadas ficou evidente a preocupação com as necessidades e as realidades vivenciadas pelas/os estudantes das escolas onde trabalham, contempladas nas propostas elaboradas, dotando de sentido e significado o ensino de Geografia para as/os discentes. Infere-se, deste modo, que o ensino deste componente deve ser orientado para possibilitar que elas/eles consigam entender as articulações necessárias que expliquem a sua realidade socioespacial. A seguir são descritos os três percursos elaborados, organizados em quadros que informam: o ano a que se destina o percurso, a quantidade de aulas previstas, a qual(is) habilidade(s) do DC-GO ou da BNCC estaria relacionado e, por fim, a estrutura e a descrição da proposta no que se refere a Problematizar – Sistematizar – Sintetizar. Também foram discutidas estratégias e procedimentos de ensino necessárias para a sua efetivação. Compreendeu-se esta etapa, a partir da contribuição de Cavalcanti (2012a, p. 176), como atividades para “[...] viabilizar o processo didático, tal como ele é concebido teórica e metodologicamente. São formas cujos conteúdos são os encaminhamentos efetivados para o processo de conhecimento pelo aluno”. Aqui é importante ressaltar que as professoras apresentaram uma maior clareza ao delinear estes procedimentos porque ou já realizavam em suas aulas ou que gostariam de fazer a partir do que foi planejado.

Todos os pontos mencionados acima podem permear todos os percursos elaborados. Contudo, há um destaque quanto ao processo de sistematização, com a possibilidade de produção de alguns produtos finais do processo: elaboração de mapas colaborativos; de gráficos e tabelas mediante dados colhidos a partir de questionários e entrevistas; realização de seminários; produção de vídeos, peça teatral e cartazes; menção às metodologias ativas como possibilidade de mobilizar e inserir ativamente os/as estudantes no ensino.

A Professora Pagu ainda destacou a preocupação sobre levar uma problematização praticamente pronta para as/os estudantes, sem uma ação direta com os anseios e necessidades mais próximas delas/es. Uma interpelação legítima, ainda mais quando se reflete acerca de proposições para o ensino em que se considere uma construção coletiva dos projetos de ensino. Contudo, é papel do/da professor/a motivar e mobilizar estudantes para a elaboração de conhecimentos.

Inicia-se a discussão do primeiro percurso didático (QUADRO 7), elaborado com a Professora Antonieta de Barros, a partir da sua preocupação de relacionar a acessibilidade/mobilidade de estudantes das escolas onde ela trabalha aos espaços públicos da cidade. Este aspecto é fundamental para pensar o direito à cidade no que se refere ao direito à vida urbana, com a inclusão das diferentes formas de vivências e experiências das/os sujeitas/os que produzem a cidade.

Quadro 7 - Percurso Didático nº 01

<b>Ano:</b> 7º ano		<b>Aulas:</b> 05
<b>Habilidade(s) do DC-GO Ampliado:</b> (EF07GE03-A) Compreender e problematizar sobre a territorialidade e a sua importância para os diversos povos. (EF07GE03-B) Analisar criticamente os direitos legais territoriais dos povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, cerradeiros, ribeirinhos, beiradeiros e os movimentos sociais urbanos e rurais (GOIÁS, 2018, p. 83).		
<b>Problematizar:</b> 1 – Identificando as práticas sociais de resistência dos/as sujeitos/as, pensados a partir das relações de gênero, no bairro e na cidade onde se situa a escola.	<b>Sistematizar:</b> 2 – Entendendo as práticas espaciais das/os estudantes da escola no bairro e na cidade. 3 – Identificando os deslocamentos realizados pelos/as estudantes, no bairro e na cidade, diferenciando-os a partir do gênero. 4 – Identificando e classificando os espaços públicos de acordo com as relações de gênero. 5 – Compreendendo a apropriação dos espaços públicos e privados pelas/os jovens e adolescentes. 6 – Identificando os territórios juvenis no bairro e na cidade.	<b>Sintetizar:</b> 7 – Elaborando mapas dos trajetos realizados pelos/as estudantes. 8 – Fotografando os trajetos e os lugares para ilustração e interpretação. 9 – Elaborando cartazes com os espaços públicos identificados e classificados gêneros.
<b>Descrição da Proposta</b>		
- Iniciando a partir do questionamento das práticas espaciais realizadas por diferentes sujeitos/as, notadamente aqui as/os estudantes: quais os lugares de pontos de encontro de seu grupo, que tipo de atividades realizam,	Os temas que irão permear a sistematização das aulas: - Identificar as práticas sociais e espaciais cotidianas empreendidas pelas/os sujeitas/os, mais especificamente estudantes e moradores do bairro onde a escola se	Como possibilidades de sintetizar o que foi trabalhado ao longo das aulas: - A partir do Google My Maps criar um mapa com os trajetos realizados pelos estudantes pelo bairro e pela cidade.

<p>quem faz parte do grupo. Com este primeiro debate, procurar classificar as respostas quanto às relações de gênero.</p>	<p>sítua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocamentos das/os sujeitas/os da periferia pela cidade, considerando os meios de locomoção e de transporte que utilizam e que são oferecidos.</li> <li>- Espaços frequentados pelas/os sujeitas/os (meninas, meninos e outras identificações de gênero possíveis), tanto no bairro quanto em outros espaços da cidade.</li> <li>- Mobilidade e acessibilidade aos espaços de lazer da cidade (espaços públicos ou privados) em sua relação com o gênero.</li> <li>- Identificando os movimentos sociais e outros grupos (hip hop, skatistas, torcidas organizadas e outros) que as/os estudantes podem estar inseridos e como são organizados por gênero e como se articulam pela cidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirar e selecionar as fotos para ilustrar e interpretar os trajetos realizados e os lugares que fazem parte das práticas espaciais por gênero.</li> <li>- A partir da identificação dos espaços públicos e a sua classificação, criar cartazes que permitam a visualização destes aspectos, descrevendo-os em sua relação com o gênero.</li> </ul>
---	--	---

Fonte: Elaboração própria a partir das reuniões de planejamento (2021).

Este percurso contou com preocupações bem diretas, explicitadas em sua fala, considerando a localização dos bairros onde se situam as escolas, os espaços de lazer possíveis e disponíveis para aquelas/es estudantes, o deslocamento e a mobilidade pela cidade e em sua relação com movimentos e grupos sociais. Durante a sua elaboração pôde-se inferir que a professora recorreu a alguns princípios geográficos, notadamente o de localização e distância, de modo a situar o contexto da escola onde trabalha e a realidade socioespacial em que está inserida, em particular quando exemplificou as possíveis idas aos shoppings centers da cidade. Dadas as circunstâncias, não foi possível notar como ocorreu o encaminhamento didático das aulas para a sua efetivação no que se refere a como a docente trataria estes princípios, articulados com a temática aqui proposta, de modo a auxiliar as/os estudantes no entendimento acerca do assunto. Esta observação seria interessante para se pensar como a professora mobiliza o raciocínio pedagógico, ao articular elementos da ciência geográfica, em ação prática na sala de aula, para a elaboração do pensamento geográfico.

Ainda referente a este ponto, foi apresentado à professora o aplicativo Google My Maps, bem como sua funcionalidade e aplicabilidade para o ensino. A menção referente aos deslocamentos realizados pelas/os estudantes possibilitou a criação hipotética de rotas e trajetos de dois setores da cidade de Goiânia – Conjunto Vera Cruz e Jardim Curitiba – para o Setor Central e para o Estádio Serra Dourada (APÊNDICE G). O exercício para o planejamento do percurso, como potencialidade para o ensino, desde que aquelas/es e a

escola tenham acesso à internet, é válido para se discutir as relações de gênero que não são percebidas. Os trajetos criados são aqueles que passam pelas ruas e avenidas principais, sendo necessário considerar todas as possíveis eventualidades a depender de quem estará realizando-o.

Tem-se a consciência de que este não é um mapa ideal, pois faltam elementos, como escala, orientação e título completo a ser visualizado. Esta é uma possibilidade de uma atividade com a linguagem cartográfica a ser complementada com outros mapas disponíveis e até mesmo com o Google Earth.

Ainda em relação a este percurso, a professora mencionou uma situação que despertou sua atenção: a participação das meninas de uma escola onde trabalha nas torcidas organizadas de times de futebol da capital. Ela reconhece que é necessária uma investigação mais atenta a respeito do ‘encantamento’ quanto a esta participação naqueles grupos, questionando, ainda, a ressignificação do papel delas, considerando-se principalmente o contexto socioespacial em que estão inseridas. Esta preocupação pode possibilitar uma discussão profícua a respeito de quais espaços cabe cada gênero ocupar, o que se espera de cada um, as rupturas e transgressões quanto a este aspecto e, inevitavelmente, analisar as relações de poder que podem estar ditando as normativas daquelas relações. A possibilidade daquelas meninas, que têm entre 11 e 14 anos, de realizar práticas espaciais insurgentes, de ocupar diversos lugares da cidade para realizar atividades que até então não lhes seriam permitidas, reduto de um gênero bem específico, é um dos aspectos fundamentais para se pensar esta categoria e o ensino de Geografia. Há que se pensar, ainda, que a inserção delas possa ocorrer em situações de reforço das relações desiguais de gênero notadamente machistas como, por exemplo, em eventos em que se escolhem as ‘musas’ de times de futebol, sem nenhuma transgressão da norma vigente.

Mais uma vez se recorre a Kern (2021) sobre o assunto. Ao argumentar acerca das amizades femininas na cidade, ao se basear nas pesquisas sobre o assunto, a autora afirma que as meninas são mais controladas espacialmente do que os meninos. Ela ainda provoca a se pensar nos espaços de lazer:

Quando as comunidades defendem “espaços para os jovens”, os tipos de espaço que eles propõem são pistas de skate, quadras de basquete e arenas de hóquei. Em outras palavras, espaços que têm em mente meninos como usuários e as meninas têm dificuldade em encontrar acesso, aceitação e segurança. (KERN, 2021, p. 91).

Tão importante quanto este aspecto é pensar os grupos urbanos juvenis e o território. O sentimento de pertencimento e, muitas vezes, de acolhimento, o ocupar e apropriar-se dos espaços da cidade, gerando conflitos ou não, criam territórios e territorialidades que dão identidades às/aos sujeitas/os. Mais uma vez, a possibilidade de delimitá-los a partir do exercício de outros poderes é fundamental para o entendimento das/os estudantes na e com a cidade. Territórios-rede, territórios zonas, territórios descontínuos, multiterritorialidades (HAESBAERT, 2004, 2014; SOUZA, 2001) são possíveis de entender a partir do conhecimento das práticas espaciais cotidianas dos grupos de sociabilidades formados na escola e que também se conectam com ela/nela.

A partir destas ponderações, reforça-se as concepções de Machado (2016) e Silva (2003, 2009a, 2009c) quando discutem as outras espacialidades construídas e vivenciadas por diferentes sujeitas/os nas cidades, realizando diferentes práticas espaciais cotidianas. O atravessamento do gênero, mas não somente deste marcador, pode ser crucial para reconhecer que as experiências com os/nos lugares podem ser diferenciadas pelas/os sujeitas/os e dizem respeito à garantia, de fato, do direito à cidade, podendo ser foco de ensino nas aulas de Geografia.

O segundo percurso elaborado (QUADRO 8) contempla aspectos referentes ao contexto vivenciado e observado pela Professora Pagu sobre casos de gravidez na adolescência. Assim, tanto eu quanto a professora consideramos como mais profícuo a articulação deste percurso ao projeto já realizado a partir de uma proposição que trata da relação gravidez e maternidade na adolescência com as práticas espaciais cotidianas pelo bairro e pela cidade. Segundo a professora, esta ação deveria se voltar para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, onde há uma maior ocorrência destes casos.

Durante as conversas, esta professora exemplificou o tema a partir de algumas situações concretas referentes à mobilidade e à acessibilidade de grávidas e mães à cidade: as calçadas inadequadas para se passar com carrinhos de bebê; o transporte público inadequado; o uso de banheiros e de espaços adequados para a troca de fraldas; a impossibilidade e/ou limitação dos estudos como situações pelos quais passam meninas/mulheres cis e meninos/homens trans neste período. A professora destacou, ainda, a assimetria de gênero observada em relação às obrigações e responsabilidades assumidas pelas mães e aquelas não assumidas pelos pais nesta idade.

Quadro 8 - Percurso Didático nº 02

<b>Ano:</b> 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio		<b>Aulas:</b> 06
<b>Habilidade(s) do DC-GO Ampliado:</b> (EF08GE03-A) Analisar e relacionar os indicadores socioeconômicos brasileiros, como perfil etário, gênero crescimento vegetativo e mobilidade espacial, com a dinâmica demográfica atual (GOIÁS, 2018, p. 85).		
<b>Problematizar:</b> 1 – Identificando e compreendendo as limitações da mobilidade das mães adolescentes em bairros de periferia da cidade.	<b>Sistematizar:</b> 2 – Identificando os deslocamentos das mães adolescentes e, daquelas que foram mães na adolescência, nos bairros periféricos e pela cidade. 3 – Compreendendo a acessibilidade e a mobilidade pela cidade por meio das relações de gênero. 4 – Compreendendo as práticas espaciais cotidianas das adolescentes mães.	<b>Sintetizar:</b> 5 – Tabulação e a materialização dos dados dos questionários/das entrevistas. 6 – Produção e divulgação de vídeos a respeito das limitações identificadas no desenvolvimento deste percurso didático. 7 – Elaboração e divulgação de mapas relacionados com o tema das aulas.
<b>Descrição da Proposta</b>		
- Apresentar o problema das mães adolescentes a partir do seguinte questionamento: “Quais as comprometimentos/limitações da mobilidade das mães adolescentes em bairros de periferia?” - Elaborar, conjuntamente com estudantes das turmas, questões para serem inseridas nos questionários/roteiro de entrevista destas mães no bairro onde a escola está situada.	Os temas que irão permear a sistematização das aulas: - Práticas espaciais empreendidas pelas adolescentes que se tornam mães e que ainda são estudantes. - Deslocamentos realizados pelas jovens mães pelo bairro e pelas cidades nas diferentes atividades empreendidas. - Acessibilidade dos espaços públicos que afetam diretamente as mães, mas que também se relacionam com outras/os sujeitas/os. - Caracterizando os lugares vivenciados pelas mães adolescentes, considerando o bairro e a cidade. - Diferenciando espaço público e espaço privado em sua relação com as questões de gênero.	Como possibilidades de sintetizar o que foi trabalhado ao longo das aulas: - Elaborar gráficos e tabelas com os dados obtidos nos questionários/nas entrevistas. - Elaborar mapas em que indicam as diferentes práticas espaciais cotidianas realizadas por essas mães, apresentado uma discussão das relações de gênero (sugere-se utilizar o Google My Maps). - Produzir um vídeo a partir dos dados coletados (roteiro, filmagem e edição realizado por estudantes da escola) a ser exibido na escola para a comunidade escolar.

Fonte: Elaboração própria a partir das reuniões de planejamento (2021).

Este foi um tópico importante para Kern (2021) pensar a respeito da cidade feminista em sua experiência ao se tornar mãe. Com reflexões inclusive a respeito das mudanças em seu corpo, que se torna uma ‘propriedade pública’, com diferentes formas de intrusões. Para a autora este fascínio todo não se converte em cortesia no transporte público, por exemplo.

Na verdade, eu era constante e subliminarmente lembrada que agora eu estava diferente, era outra, estava deslocada. Isso era mais óbvio para mim no metrô, onde raramente me ofereciam um lugar para sentar durante meu trajeto na hora do rush. Executivos elegantes enterravam a cara nos jornais, fingindo que não estavam me vendo. (KERN, 2021, p. 45).

Kern (2021) ainda discorre sobre a relação maternidade e subúrbio e acaba por discutir sobre transporte público e mobilidade. Para ela, os complexos deslocamentos realizados pelas mulheres que são mães não são considerados como relevantes para os planejadores<sup>38</sup> das cidades. Tudo isto impacta e tem relação com as práticas espaciais cotidianas, conforme a fala da Professora Clarice Lispector acerca da seleção da escola para trabalhar.

Considerando os argumentos apresentados, retorna-se à experiência da Professora Pagu, que vislumbrou todo o processo de realização do segundo percurso: a construção com as/os estudantes do questionário e/ou roteiro de entrevistas, com questões de múltipla escolha ou de respostas curtas, a compilação e a tabulação das informações, a elaboração de gráficos, a produção de vídeos com as limitações referentes à maternidade destacadas pelas entrevistas e a sua divulgação para a comunidade escolar em diferentes meios.

Ainda a respeito desta proposição, destaca-se que a temática aparece como conteúdo possível a ser trabalhado no Ensino Fundamental nos PCN de Orientação Sexual e de Geografia de 1998 (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b), onde apontam as possibilidades de inserção deste assunto, conforme relatado em discussão anterior. Apesar de entender a impressão de que a temática se trata de uma novidade, é relevante demarcar e nomear os documentos curriculares e os cursos de formação a este respeito. Reconhece-se, desta forma, a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito do desconhecimento de profissionais da educação de documentos normativos gerais e específicos sobre a temática, aspecto já apontado por Faria (2018) e reafirmado pelas entrevistadas desta pesquisa.

O último percurso (QUADRO 9) se diferencia dos dois primeiros ao dar ênfase aos movimentos sociais e destaque aos movimentos feministas no Brasil e na América Latina, conteúdos indicados nas habilidades do DC-GO Ampliado e na BNCC.

Desde o momento da entrevista ficou perceptível que o assunto despertou um interesse maior na Professora Cora Coralina. Nela a professora apontou que o espaço escolar

---

<sup>38</sup> Neste caso, usou-se, intencionalmente, ‘os planejadores’ para reforçar a ideia defendida pela autora de que as cidades são planejadas a partir de um ‘cidadão urbano típico’: “[...] um homem. Um marido e pai provedor, fisicamente apto, heterossexual, branco e do gênero cis” (KERN, 2021, p. 55).

ainda mantém alguns estereótipos de gênero: o machismo identificado em professoras/es, a percepção de um policiamento em torno da expressão ‘ideologia de gênero’ e o que representa o atual presidente da República do Brasil em relação ao tema pesquisado:

“Olha, eu senti, mais na questão política, né? Porque quando tá perto de eleição, assim, a gente fala “**nossa devia ter mais mulher**”, e **como a nossa, a única presidente nessa questão foi destituída do cargo dela, né, sofreu um impeachment, é difícil pra eles... eles acham assim que foi por incompetência, entendeu?** Então, quando você trata de, na questão salarial e tudo eles até, a maioria... claro que tem aqueles que “não, mulher tem isso mesmo, mulher nasceu pra isso”, porque tem gente que fala assim, crianças. Inclusive colegas, tem uns que pensam assim também, né? Mas, eu senti mais nessa questão, sabe? **Porque se você tem um presidente que é misógino e fala aquelas porcarias, e aí ele tem seguidores né, que acham aquilo uma beleza [...] Aí tinha mãe falando “ah, mais não falar de política”. Pode sim, por que que não pode? Tem que falar, pode falar de política, falar de tudo que tiver em discussão no dia a dia da sociedade eu posso levar sim, uai, pra sala de aula, né**”. (PROFESSORA CORA CORALINA. Entrevista em 30 set. 2021, grifos nossos).

Esta percepção e entendimento sobre a política e as mulheres neste cenário, bem como a necessidade de inserir a discussão em sala de aula, é patente em suas palavras. Isto favorece o destaque para o fato de que as questões e relações de gênero no campo educacional integram um posicionamento político cada vez mais basilar na constituição de uma sociedade mais justa e equânime. Deste modo, com base até mesmo no DC-GO Ampliado, notou-se um caminho interessante para articular movimentos sociais, política e o feminismo no ensino de Geografia.

Quadro 9 - Percorso Didático nº 03

<b>Ano:</b> 8º ano		<b>Aulas:</b> 05
<b>Habilidade(s) do DC-GO Ampliado:</b> (EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos (GOIÁS, 2018, p. 86).		
<b>Problematizar:</b> 1 – Identificando os movimentos e grupos sociais feministas na cidade e no país.	<b>Sistematizar:</b> 2 – Identificando os movimentos sociais no país e na América Latina e, enfocando os movimentos feministas. 3 – Compreendendo a apropriação de espaços públicos para eventos e ações dos movimentos sociais pela cidade. 4 – Identificando os movimentos feministas na sua cidade e do país.	<b>Sintetizar:</b> 5 – Elaborando cartazes com as informações dos movimentos sociais identificados. 6 – Seminário para um debate a respeito do assunto. 7 – Produção de teatro com a temática.

<b>Descrição da Proposta</b>		
<p>- Iniciar a partir do questionamento às/aos estudantes se conhecem algum movimento social, onde se localiza, se participa de alguma organização ou movimento social e porque desta participação.</p>	<p>Os temas que irão permear a sistematização das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos sociais urbanos nos contextos local e regional.</li> <li>- Articulações regionais e nacionais dos movimentos feministas.</li> <li>- Apropriação de espaços públicos da cidade para as atividades dos grupos e dos movimentos sociais (quais são estes espaços, motivos de suas escolhas).</li> <li>- Mobilidade e deslocamento na cidade por membros dos grupos e dos movimentos sociais, em destaque para os movimentos feministas, em suas ações.</li> </ul>	<p>Como possibilidades de sintetizar o que foi trabalhado ao longo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir dos dados levantados, os/as estudantes irão elaborar cartazes com informações dos movimentos sociais identificados, tanto da América Latina quanto de sua cidade.</li> <li>- Apresentação de seminário com informações a respeito dos movimentos feministas identificados (suas reivindicações, onde atuam, quais as atividades realizadas).</li> <li>- Por meio de uma ação interdisciplinar com os demais componentes curriculares, propor a produção de uma peça teatral sobre o tema (elaboração de roteiro, cenário, temática da peça, ensaios, figurinos) a ser apresentada na escola.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir das reuniões de planejamento (2021).

Compreende-se que, no contexto atual, os estudos de gênero e de sexualidade, principalmente no campo educacional, tornaram-se um território de disputa, com a atuação de grupos sociais diversos que exercem alguma influência nas instituições educacionais. Ao mesmo tempo, entende-se que o espaço escolar é um local propício para construir conhecimentos de modo a desnaturalizar os estereótipos de gênero, desde que as/os profissionais tenham os conhecimentos necessários para este fim.

A partir deste contexto, relata-se uma situação ocorrida com a Professora Bertha Lutz no início de 2021. Em conversa por telefone, ela afirmou que trabalhou os movimentos sociais em uma turma do Ensino Fundamental e que havia incluído um tópico para discutir sobre os movimentos feministas. Contudo, esta parte foi retirada do seu planejamento por uma solicitação da coordenação da escola. Infere-se que, se a professora tivesse uma maior segurança quanto ao tema em sua relação com os conteúdos de ensino de Geografia, provavelmente conseguiria estabelecer um diálogo profícuo para o trabalho em sala de aula.

Durante as reuniões de planejamento da terceira proposta alguns pontos foram relevantes para o entendimento dos anseios e das dificuldades em refletir melhor acerca do assunto. Um ponto primordial neste aspecto, mencionado pela professora, refere-se à ausência de atividades, no espaço escolar, potencializadoras no sentido de evidenciar as

problemáticas a respeito das relações de gênero. Ela trouxe a ideia de espaço vivido para justificar a sua preocupação em partir do cotidiano das/os estudantes para o ensino.

Retornando ao percurso elaborado, a professora pesquisou os grupos e movimentos feministas na cidade de Goiânia para entender melhor o tema e suas ações no espaço urbano. Na mesma linha de raciocínio, Machado (2016), por ocasião de sua pesquisa, entrevistou mulheres feministas na cidade de Goiânia para cartografar os espaços de atuação e as apropriações necessárias às suas ações. Ela discute a importância da área central da cidade, que

[...] é vista pelas militantes como estratégicas para evidenciar suas identidades entre elas mesmas e as/os demais. Apropriar-se dos locais centrais de forma coletiva, durante o dia e à noite, para elas, possui diferenciados objetivos. Durante o dia, o objetivo de vivenciar os lugares é para evidenciar a luta, torná-la mais visível à população. Durante a noite, o intuito é apropriá-los para torná-los mais acessíveis às mulheres. (MACHADO, 2016, p. 147).

Estes aspectos acabam por relacionar a relevância dos espaços públicos para estes movimentos, como discutido com a Professora Cora Coralina.

Além da pesquisa sobre os movimentos realizada pela professora, também foi importante elaborar um mapa colaborativo (APÊNDICE H), usando o Google My Maps, para localizar os diferentes grupos e movimentos feministas existentes na América Latina. Ressalta-se: a) que se entende o problema escalar deste mapa colaborativo ao sobrepor algumas informações e excluir outras, afinal, trata-se de um continente grande demais para espacializar estas informações; b) que não seria possível inserir todos os grupos e movimentos, além da dificuldade em encontrar um levantamento completo deles.

Por se tratar de um mapa que fica disponível na internet, a cada movimento realizado pelo cursor sobre cada um dos pontos o nome do grupo ou movimento se destaca, identificando a sua localização aproximada no continente. De qualquer modo, foi um exercício importante para a professora: selecionar os dados e as informações mais importantes para o ensino deste conteúdo. Assim como foi um momento para apresentar novas ferramentas que possam auxiliá-la em sala de aula. Afinal, como confidenciado por algumas, há falta de conhecimento acerca de ferramentas como esta para as aulas de Geografia.

Aqui se articula a preocupação de Lélia Gonzalez (RIOS; LIMA, 2020) em pensar e propor um feminismo afro-latino-americano que conecte com a multiracialidade e a pluriculturalidade desta região. Isto foi perceptível no momento em que se pesquisou quais grupos e movimentos sociais que existem nesta região: mulheres indígenas, mulheres

migrantes, movimentos no campo e na cidade, rede LacTrans, marchas de mulheres, mães de desaparecidas/os políticas/os, entre outros. Levando a perceber que não é possível pensar que os movimentos são ou buscam o mesmo objetivo.

As proposições didáticas aqui apresentadas tiveram como ponto de partida o que as professoras sabiam a respeito do assunto e sobre o contexto educacional onde estão inseridas e, sobretudo, o interesse apresentado ao longo da pesquisa frente ao tema pesquisado. Reconhece-se, contudo, que as dificuldades das professoras em elaborar propostas que trazem o gênero e as relações de gênero no ensino de Geografia contribuíram para tornar os momentos dos encontros virtuais mais interessantes e potencializadores.

Evidentemente que, diante de todo o processo, não há que se tecer críticas para desmerecer o trabalho até então realizado por elas, ou que se pensa ainda ser realizado, visto que não foi possível ter acesso a uma observação das aulas ministradas durante o período da realização da pesquisa. O que se tem são inferências levantadas por meio das entrevistas e do acompanhamento realizado para a elaboração dos percursos. E, neste sentido, estas devem ser contextualizadas com o momento vivenciado: de uma pandemia que impactou a rotina e o cotidiano das escolas de todo o País.

Neste sentido, o que se propôs foi um exercício teórico e pedagógico que articulasse uma categoria que ainda procura se estabelecer na Geografia para o ensino na Educação Básica, culminando na elaboração e proposição de percursos didáticos como uma possibilidade para sua realização em sala de aula. Nada muito novo, muito menos revolucionário, mas que procura ao menos questionar o que ainda está em vigência e que necessita de algumas mudanças.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de realizar uma pesquisa que trata de um tema envolto em controvérsias, principalmente após o ano de 2016 e em um contexto de pandemia, que suspendeu aulas e outras atividades presenciais, foram enormes. A exigência de um esforço maior diante das situações experienciadas, a dedicação e a disponibilidade das professoras participantes da pesquisa e a reestruturação dos caminhos necessários perpassaram cada etapa aqui discutida. Portanto, cada linha desta dissertação deve ser compreendida a partir desta complexidade e situacionalidade. As entrevistas realizadas, as horas dispensadas para a elaboração dos percursos didáticos e para os estudos, a leitura atenta do fascículo orientador e as contribuições valiosas recebidas fazem parte de cada palavra aqui destacada. E, por causa disto, reconhece-se a presença de cada uma, contribuindo para que esta dissertação tenha um pouco de sentido e significado.

Contudo, entende-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto ao tema investigado e que, evidentemente, não se encerra e não deve ser encerrado com esta dissertação. Urge, ainda: uma consolidação sobre a compreensão de como a categoria gênero perpassa o espaço geográfico e os lugares por meio das relações estabelecidas; de como ela se articula com o fazer científico e, notadamente, com a produção e a divulgação de conhecimento desta ciência; o reconhecimento de que a educação está repleta e é estruturada pelas relações de gênero, o que, conseqüentemente, reverbera no processo de ensino e aprendizagem quando se pensa nos conteúdos de ensino, no currículo e nas/os sujeitas/os envolvidas/os no processo e naquele espaço; e, ainda, no seu caráter político ao ser inserido nos diferentes lugares e discussões.

Neste sentido, mergulhar nos pressupostos das Geografias Feministas foi fundamental para estruturar e reestruturar o que se pressupunha entender sobre o assunto, bem como para modificar a compreensão de como esta categoria se insere nesta ciência e, sobretudo, auxiliar as professoras no processo de elaboração dos percursos didáticos. Autoras/es como Silva (2003, 2009, 2014), Monk e Hanson (2016), Machado (2016), Kern (2021) e Massey (1994, 2000, 2008), dentre outras/os, foram e são indispensáveis para se (re)pensar este campo que se pretende consolidar na ciência geográfica brasileira.

As proposições de Massey (2008, p. 30-31) a respeito do espaço, entendendo-o “[...] como um produto de inter-relações [...] como esfera de possibilidades da existência de multiplicidade”, que está sempre em processo, foi fundamental para esta pesquisa. Isto

porque o seu caráter relacional acaba por dotar as relações de gênero possíveis de serem observadas, pensadas e explicadas pela Geografia. Tratar das trajetórias constituídas, ou não, contribui para a compreensão da escola, da sala de aula e da cidade como espaço e lugares em que o gênero se faz presente e também os produz.

Ao refletir acerca do tema, há ainda que considerar a complexidade de abordar as relações de gênero no contexto educacional diante das situações relatadas e já constatadas por outras/os pesquisadoras/es. O sentimento de medo e receio diante da categoria acusatória ‘ideologia de gênero’, tão bem comentado por Segato (2016), contribui para deixar o espaço escolar mais envolto em inseguranças para professoras/es, funcionárias/os administrativos e estudantes. As falas das professoras Clarice Lispector e Antonieta de Barros são reveladoras neste sentido.

Há ainda que se considerar que a escola integra a realidade socioespacial da cidade (SILVA, 2009a), o que permite pensá-la como um espaço envolto em relações de gênero, o que pode significar a reprodução de hierarquias, estereótipos e preconceitos. Foi este aspecto que impulsionou a elaboração do fascículo orientador avaliado pelas professoras participantes da pesquisa. E isto se relaciona com as constatações das professoras Cora Coralina e Pagu, quando relatam a existência de machismo, sexismo e da cultura do estupro naquele lugar.

É necessário propiciar momentos formativos de modo a identificar casos que se enquadram nos termos descritos para que a comunidade escolar (e aqui é relevante incluir sim toda a comunidade escolar) consiga entender os elementos apontados e criar ações diversas para contornar situações-problemas – que podem ser extremas, mas que podem ser educativas. Há que se ponderar que na escola se ensina mais do que conteúdos. Ensina-se normas de gênero a partir da delimitação de espaços de meninas e meninos, de modelos que devem ser seguidos e comportamentos esperados (LOURO, 2014) – os quais, inclusive, associam-se com o machismo, o sexismo e a cultura do estupro, temas mencionados pelas professoras. Assim, compreende ser de fundamental importância que estas ações sejam realizadas em projetos interdisciplinares, de modo que todo o corpo docente e os conteúdos de ensino dos componentes curriculares possam ser mobilizados e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, em que as questões de gênero sejam temáticas discutidas sem medos e receios. Afinal, pode ocorrer a mobilização de sentimentos conflitantes e conflituosos entre professoras/es, estudantes, funcionárias/os administrativos e a comunidade escolar ao abordar o assunto.

Do mesmo modo, é preciso destacar que o magistério se constituiu por meio das relações de gênero, como tão bem discute Louro (2014, 2020). Percebeu, de alguma maneira, ao longo das entrevistas e também durante o acompanhamento da elaboração dos percursos didáticos, que há um não entendimento desta relação. Mesmo que todos os encontros virtuais tenham começado com perguntas sobre como estavam conduzindo os trabalhos das escolas, como era conduzir isto em casa, como relacionavam isto com o trabalho doméstico (aspecto que, inclusive, aparece em algumas falas), abrindo espaço para relatos e, até mesmo, desabafos quanto ao cansaço sentido. Portanto, talvez haja um problema formativo no sentido de não conseguir identificar este aspecto como estruturante da profissão docente e que, por isto, a dificuldade também transpareceu, de alguma maneira, na avaliação do fascículo orientador.

Aliado aos aspectos referentes ao espaço escolar, chega-se aos conteúdos de ensino nos quais o gênero é possível de ser abordado no ensino de Geografia. Há uma correspondência entre o que aparece nos livros didáticos analisados, os documentos curriculares e o entendimento das professoras. Assim, os estudos populacionais e o mundo/mercado de trabalho ainda são o porto seguro para o qual docentes se voltam quando questionadas/os a este respeito. Portanto, considera-se que ainda é necessário ampliar o debate a este respeito, de modo a trazer outras possibilidades para o ensino.

Entende-se que as práticas espaciais que são realizadas cotidianamente por todas/os, mulheres e homens cisgênero, pessoas trans, travestis, pessoas não binárias e intersexo se tornam potências e possibilidades para se ensinar Geografia, como bem discutem Cavalcanti (2012a) e Christán (2020). Afinal, esse saber ‘prático geográfico’ que se tem contribui para um melhor entendimento de que o espaço e os lugares são ocupados diferenciadamente por aquelas/es sujeitas/os, que também estabelecem relações diferenciadas neles (SILVA, 2003).

Abrir as possibilidades para o ensino a partir deste aspecto possivelmente tornaria este componente curricular mais significativo para as/os estudantes, que carregam, em seus corpos, os marcadores sociais da diferença, justificando e explicitando algumas situações e realidades socioespaciais que se relacionam com o viver os lugares das cidades. Talvez se tenha aqui o maior desafio para as/os docentes de Geografia, uma vez que se observou que, para as participantes da pesquisa, o assunto é novo e um desafio.

Deste modo, retornando ao processo de elaboração dos percursos descritos, levou-se em conta as horas de encontros e de dedicação com estas mulheres professoras, refletido a partir do raciocínio pedagógico preconizado por Shullman (2014), que trouxesse um

tratamento pedagógico que desse visibilidade ao gênero a partir de sua dimensão espacial. Notadamente, este ponto difere, e muito, do que é comumente realizado e, que justificou as dificuldades mencionadas por elas durante o processo de elaboração dos percursos didáticos.

Comenta-se a seguir alguns aspectos:

- a) Pode até parecer maçante, mas é importante destacar que se reconhece a complexidade da temática proposta e, conseqüentemente, a proposição de um tratamento didático-pedagógico que destaque o gênero e as práticas espaciais cotidianas no ensino de Geografia;
- b) A preocupação em propor percursos didáticos em que a realidade socioespacial das/os estudantes sejam contempladas de algum modo, pois, segundo elas, o interesse e a participação delas/es seriam melhor aproveitados se houvesse esta articulação;
- c) Infere-se, ainda, que uma das dificuldades notadas neste processo se relaciona ao modelo propositivo de aulas, que ainda é predominante, com o isolamento de conteúdos de ensino e baseando-se nos livros didáticos para a fundamentação de suas aulas;
- d) Percebeu-se também que muitos dos debates que estão ocorrendo nas universidades a respeito do ensino não estão chegando nas escolas. Quando da apresentação dos elementos que constituem o percurso didático proposto por Cavalcanti (2014, 2019), as professoras afirmaram não o conhecer, o que resultou em um momento para o estudo e a discussão, de modo a sanar dúvidas e explicar o seu processo.

Assim, há que destacar o meu papel como pesquisadora e mediadora neste processo. As conversas por telefones, a seleção e o encaminhamento de alguns textos para estudo, que fazem parte da bibliografia desta pesquisa, os esclarecimentos de dúvidas, as ferramentas e a produção de mapas colaborativos para o uso nos percursos didáticos elaborados foram importantes tanto para as professoras quanto para mim. Isto porque entendi estes momentos como autoformativo e como constituidor de uma comunidade de aprendizagem, nos moldes do que se refere hooks (2013), para se poder elaborar conhecimentos relacionados a esta temática no ensino.

Ainda com referência a esta autora, convém destacar e reafirmar mais uma vez que não há neutralidade na educação e que “[...] tivemos de enfrentar e vencer a vontade

avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2013, p. 53) no ensino de Geografia. Talvez esta pesquisa e, também outras realizadas e que constam no Quadro 3 (APÊNDICE I), reafirmem-se e posicionem-se de modo político ao trazer para o debate temáticas que até então encontram pouca ressonância na ciência geográfica e, conseqüentemente, no ensino deste componente curricular na Educação Básica.

Se a ‘ideologia de gênero’ se destaca em seu caráter político e intimidatório, esta pesquisa também tem o seu caráter político, mas uma política de negociação (MASSEY, 2008) que transforma a escola e a Educação em potencialidades para outras perspectivas e caminhos para se ensinar e se aprender com as diferenças. Aqui cabe uma ressalva: reconhece-se a limitação da pesquisa ora apresentada, uma vez que é necessário que ela ressoe nos diferentes espaços formativos.

Há ainda que se pensar em estratégias para uma melhor articulação para a produção e a circulação de conhecimentos entre a universidade, a escola e outros setores da sociedade, principalmente a respeito de temas complexos como este. Isto porque é um assunto considerado como uma novidade por parte daquelas que participaram da pesquisa, que possivelmente não viram esta discussão durante sua formação inicial, o que dificultou alguns entendimentos e também o andamento da pesquisa no que se refere ao processo de elaboração dos percursos didáticos, mas que se faz presente no espaço escolar, nas cidades, no País.

Ainda assim, reconhece-se que tudo o que se discutiu pode trazer novos olhares, novos sentimentos e novas perspectivas para que o ensino de Geografia consiga realizar aproximações com temas e assuntos ainda pouco afeitos ao fazer pedagógico. É um desafio posto para todas/os, inclusive para mim, como mulher, professora e pesquisadora, além de representar um posicionamento político quanto ao tema nos diferentes espaços ocupados.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de geografia: uma história a ser contada. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 161-174.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. Elaboração de material didático: o espaço urbano e a violência na Região Metropolitana de Goiânia/Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, Costa Rica, v. 2, p. 1-11, jul./dic. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820095>. Acesso em: 6 nov. 2020

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018a.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020. Brasília: FNDE, 2018b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília: CNE, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASÍLIA. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CALLAI, Helena Copatti. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-37.

CALLAI, Helena Copatti. Temas e conteúdos no ensino de geografia. *In*: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

CASO, María Victoria Fernández; GUBERMAN, Daniela. Aportes del enfoque de género para una enseñanza de la geografía escolar. **Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 16, p. 165-184, 2015. Disponível em: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/300/276>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Ensino de geografia e metrópole**. 1. ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Espaços da cidade e jovens escolares: por que é tão importante conhecer a espacialidade desses sujeitos da aprendizagem geográfica? *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga (org.). **Educação geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 147-168.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Geografia da cidade**: a produção do espaço urbano em Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-32.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero, poder e produção científica geográfica no Brasil de 1974 a 2013**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/565>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CHRISTÁN, Patrícia. **A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de geografia**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10590>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CHRISTÁN, Patrícia; SOUZA, Vanilton Camilo de. Prática espacial cotidiana no processo de significação da aprendizagem em geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 223-240, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/767/459>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CORRÊA, Sônia; KALIL, Isabela. **Políticas Antigênero em América Latina: Brasil - ¿La catástrofe Perfecta?** Rio de Janeiro: Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), 2020.

COSTA, Carmem Lúcia. Geografia, trabalho e gênero: as trabalhadoras da educação em Goiás. *In*: COSTA, Carmem Lúcia (org.). **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 53-67.

CUNHA, Aldenéia Soares da. **Geografia e educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22022013-114510/publico/2012\\_AldeneiaSoaresDaCunha\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22022013-114510/publico/2012_AldeneiaSoaresDaCunha_VCorr.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 3. reimpr. da 8. ed. de 1990. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 42-62.

FARIA, Ruan Pinheiro do Nascimento. **Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9258>. Acesso em: 20 out. 2020.

FARIA, Ruan Pinheiro do Nascimento; RATTS, Alecsandro J. P. Estudo das disciplinas sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores e professoras de geografia. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 242-262, ago./dez. 2017. DOI 10.5212/Rlagg.v.8.i2.0012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/9407/pdf13>. Acesso em: 20 out. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, Marivânia Leonor Souza. A naturalização do homem: questões de gênero no campo geográfico. In: PORTO, Iris Maria Ribeiro; VLACH, Vânia Rubia Farias (org.). **Ensino de geografia, diversidade, cidadania: aprendizagens em construção**. São Luís: Editora UEMA, 2015. p. 177-199.

GARCÍA RAMON, Maria Dolors. Para no excluir del estudio la mitad del género humano: um desafio pendiente en geografía humana. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, Madrid, n. 19, p. 27-48, 1989. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318194>. Acesso em: 25 out. 2020.

GOIÂNIA. Rede Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano**. Goiânia: RME, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Escola para o século XXI**. Goiânia: SME, 1998.

GOIÂNIA. Lei n. 9.606, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município - Eletrônico**, Suplemento: Gabinete do Prefeito, Goiânia, n. 6107, p. 2-31, 24 jun. 2015. Disponível em: [http://sileg.goiania.go.gov.br/geral/do\\_20150624\\_000006107\\_suplemento.pdf](http://sileg.goiania.go.gov.br/geral/do_20150624_000006107_suplemento.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular para Goiás: ampliado**. Goiânia: Seduc/Consed, 2018.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KERN, Leslie. **Cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens.** Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Talita Cabral. **A cidade das mulheres feministas: uma cartografia de Goiânia em perspectiva interseccional e da diferença.** 2016. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6727>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. **Space, place and gender.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In*: ARANTES, Antônio A. (org.). **O espaço da diferença.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 176-185.

MCDOWELL, Linda. **Gender, identity and place: understanding feminist geographies.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. DOI 10.1590/s0102-69922017.3203008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MONK, Janice; HANSON, Susan. Não excluam metade da humanidade da geografia humana. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista (org.). **Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016. p. 31-54.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PINHEIRO, Tiago Felis. **As práticas espaciais cotidianas na cidade de Goiânia como referência para o ensino de geografia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10709>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RAUBER, Joaquin; TONINI, Ivaine Maria. Livro didático de geografia: entre o impresso e o digital. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (org.). **Movimentos para ensinar geografia: oscilações**. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 257-273.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na geografia escolar: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 46, p. 114-141, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/680/1289>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RATTS, Alex *et al.* Geografia e diversidade: gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, João Pessoa, v. 12, n. 18, p. 229-244, especial GT Anpege 2016. DOI DOI 10.5418/RA2016.1218.0012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6402/3355>. Acesso em: 15 nov. 2020.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98604?locale-attribute=es>. Acesso em: 13 nov. 2020.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Lélia Gonzalez. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual material**. London: Sage Publications, 2007.

SCOTT, Joan. Unanswered questions. **The American Historical Review**, Chicago, v. 113, n. 5, p. 1422-1430, dec. 2008. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/ahr.113.5.1422>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. Tradução Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-80.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. 1. ed. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. DOI 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. *In*: SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009a. p. 135-149.

SILVA, Joseli Maria. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. *In*: SILVA, Joseli Maria (org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009b. p. 55-91.

SILVA, Joseli Maria. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. *In*: SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009c. p. 93-113.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e espaço: Esse é um tema de geografia? *In*: AZEVEDO, Daniel Abreu de; MORAIS, Marcelo Alonso (org.). **Ensino de geografia: novos temas para a geografia escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 97-125.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 44, p. 117-134, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12612/11775>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, Colombo, v. 8, n. 1, p. 31-45, verão 2003. Disponível em:

[https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/revista\\_historia\\_regional7.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional7.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Joseli Maria *et al.* O corpo como elemento das geografias feministas e queer: um desafio para a análise no Brasil. *In:* SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JÚNIOR, Alides Baptista (org.). **Geografias malditas**: corpos, sexualidades e espaços. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013. p. 85-142.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio. Deslocamento cotidiano e gênero: acessibilidade diferencial de homens e mulheres ao espaço urbano de Ponta Grossa - Paraná. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 175-195, verão 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2243/1727>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. ‘Não me chame de senhora, eu sou feminista!’ Posicionalidade e flexibilidade na produção geográfica de Doreen Massey. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 11-20, maio/ago. 2017. DOI 10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13796 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13796/8996>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Susana Maria Vele da. A perspectiva feminista na geografia brasileira. *In:* SILVA, Joseli Maria (org.). **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009. p. 301-313.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento**: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SOUZA, Lorena Francisco de.; RATTTS, Alecsandro José Prudêncio. Espaço, cultura e poder: gênero e raça em análise na geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 97-110, abr. 2009. DOI 10.5216/ag.v3i1.6257. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/6257/4741>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de.; RATTTS, Alecsandro J. P. Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 143-156, jan./jun. 2008. DOI 10.5216/bgg.v28i1.4907. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4907/4112>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In:* CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.  
Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>. Acesso em: 30 out. 2020.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 149-159.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Gênero e a Geografia Escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas de docentes de Geografia nas escolas públicas de Goiânia**. Meu nome é Juliana Mendes de Moraes, sou a pesquisadora responsável e sou licenciada em Geografia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [julimendesdemorais@outlook.com](mailto:julimendesdemorais@outlook.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): 62 99606-2680, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

As questões referentes a Gênero e a Geografia vêm ganhando destaque nas pesquisas geográficas realizadas em diferentes universidades e núcleos de estudos e pesquisas do país. Estas pesquisas procuram evidenciar que as diversas relações que os diferentes sujeitos estabelecem com o espaço e lugares são relações generificadas. Neste sentido, o ensino de geografia poderia contribuir aos diferentes sujeitos inseridos no processo de ensino e de aprendizagem a compreensão dessas relações. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas de docentes do componente curricular de Geografia, da Educação Básica, abordam as questões relativas a gênero no processo de ensino de geografia.

Para atingir tal objetivo, serão necessários observações participantes de suas aulas e entrevistas, por um período de 06 meses, no decorrer do ano letivo de 2020, com um cronograma organizado conjuntamente com você. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Por se tratar de uma pesquisa com um tema que traz controvérsias quanto a sua importância e necessidade de discussão, uma vez que lida com as ideias e crenças das pessoas, é possível que ocorra em algum momento desconforto nos períodos de observação e da entrevista. Esclareço, portanto, que algumas perguntas poderão gerar algum desconforto emocional ou constrangimento, e neste caso você poderá não responder a qualquer pergunta que lhe trouxer desconforto ou angústia. O mesmo se refere às observações que deverão ser realizadas na escola e no decorrer de suas aulas: se houver algum desconforto em algum momento, não darei prosseguimento a esta estratégia de coleta de dados.

Porém, entendemos que este é uma pesquisa importante para a produção e divulgação de conhecimento científico que ainda está procurando espaço dentro da Geografia, que é tão necessário para a compreensão das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos no espaço geográfico.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
(                    ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
(                    ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
(                    ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Conforme citado anteriormente, será necessário observar suas aulas, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito que a pesquisadora observe minhas aulas e que possa publicar as informações observadas nos resultados da pesquisa;  
(                    ) Não permito que a pesquisadora observe minhas aulas e nem que possa publicar as informações observadas nos resultados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
(                    ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- (                    ) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
(                    ) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

## 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Gênero e a Geografia Escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas de docentes de Geografia nas escolas públicas de Goiânia**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Juliana Mendes de Moraes** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título da Pesquisa:** Gênero e a Geografia Escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas de docentes de Geografia nas escolas públicas de Goiânia.

**Pesquisadora responsável:** Juliana Mendes de Moraes

**Telefone para contato:** (62) 99606-2680

**E-mail:** julimendesdemorais@outlook.com

### Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Relate de maneira breve a sua trajetória enquanto professor/a desta rede de ensino.
2. Relate como você elabora o seu plano anual de ensino e diga quais documentos e materiais você utiliza, tanto para o planejamento anual quanto para o planejamento das aulas? Relate o papel de cada um deles nestes processos.
3. O que você entende por gênero?
4. Fale como a temática gênero é tratada na escola. Como ela é/foi tratada, considerando a(s) escola(s) em que trabalha/trabalhou?
5. Relate o conhecimento que você teve a respeito de algum programa governamental (nos diferentes níveis) em que a temática de gênero era tratada e manifestada na escola.
6. Fale um pouco sobre a temática gênero na Geografia: quais conteúdos que esta temática pode ser abordada, como poderia ser feita esta abordagem.
7. Aponte alguns conteúdos na Geografia em que você percebe/percebeu uma relação com o machismo e sexismo neste componente curricular.

## APÊNDICE C – LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**: manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. v. 6º ano.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**: manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. v. 7º ano.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**: manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. v. 8º ano.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**: manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. v. 9º ano.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, José Carlos. *Geografia geral e do Brasil*: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, José Carlos. **Geografia geral e do Brasil**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, José Carlos. **Geografia geral e do Brasil**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, José Carlos. **Geografia geral e do Brasil**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber**: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

**APÊNDICE D – O GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>ANO</b>	<b>Textos Principais</b>	<b>Textos Complementares e Orientações Didáticas</b>
<b>6</b>	O trabalho humano como modificador do espaço, por meio de imagens com homens em diferentes atividades; os topônimos relacionados com personagens históricos dos lugares; uma indução ao relacionar o consumismo e a mulher por meio imagens em lugares específicos, como supermercados.	Nas orientações didáticas sugestão de trabalho interdisciplinar a respeito da mão de obra masculina e feminina; a questão do trabalho e direitos de trabalhadores, mulheres e crianças; personagens masculinos e femininos em textos complementares em diversas temáticas (coleção 01 principalmente).
<b>7</b>	A produção do espaço geográfico brasileiro destacando como personagens centrais os homens (desde os primeiros conquistadores portugueses até os governos da Ditadura Militar); a mulher aparece nas coleções quando do tratamento de dados populacionais (as taxas de natalidade, de fecundidade e crescimento populacional) e o mercado de trabalho.	Em textos complementares são apontadas mulheres em atividades diversas: como pesquisadoras, ativistas em Direitos Humanos e em atividades econômicas (coleção 01); uma família nordestina (pai, mãe e filho) em sua relação com as cisternas no semi-árido (coleção 02). Nas orientações didáticas: diferenças entre os gêneros (coleção 02); taxas demográficas, planejamento familiar e a mulher no mercado de trabalho; nomes de ativistas e de políticos em destaque.
<b>8</b>	Em temas destinados à geopolítica todos os personagens e políticos citados ao longo dos textos são homens; ao discutir o movimento de direitos civis e o racismo nos EUA, lembra-se e cita-se somente os homens nesse processo, inclusive com imagens históricas (coleção 01); a mulher é posicionada ao tratar das taxas de natalidade e fecundidade, do mercado de trabalho e planejamento familiar; a relação entre a disseminação do HIV e a educação sexual no continente africano (coleção 01); as mulheres somalis são citadas apenas para ilustrar uma situação da não existência de um Estado formalizado reconhecido formalmente (coleção 01).	Nas orientações didáticas: a relação mulher e escravização moderna (coleção 01); planejamento familiar, mudança no papel da mulher, mercado de trabalho; e a relação entre gênero e pobreza nos EUA (coleção 03).
<b>9</b>	Nos conteúdos de geopolítica/geografia política a predominância de homens no comando das ações; somente em uma coleção (coleção 03) aparecem duas mulheres em fotografias ligadas aos conteúdos da geopolítica. Depois as mulheres são posicionadas quando da discussão das taxas de natalidade e de fecundidade, crescimento populacional e planejamento familiar; a relação entre mercado de trabalho e as mulheres por meio do setor de serviços; a relação existente entre tráfico internacional de pessoas e vulnerabilidade de gênero; e a relação consumismo e gênero por meio de imagens e atividade (coleção 03); o direito das mulheres no Ocidente e no Oriente (coleção 01).	Nas orientações didáticas: o papel reprodutivo da mulher na sociedade e mercado de trabalho; equidade salarial entre homens e mulheres; divisão sexual do trabalho; padrão de beleza e gênero (coleção 03). Nos textos complementares: os ganhadores do Prêmio Nobel da Paz (Malala Yousafzai e Kailash Satyarthi, na coleção 01); e o personagem Marcovaldo do livro de Italo Calvino (coleção 02).

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir de Adas e Adas (2018); Sene e Moreira (2018); Torrezani (2018).

## APÊNDICE E – PARECER DO FASCÍCULO ORIENTADOR

### PARECER

**Título da cartilha:** O gênero está em todos os lugares da cidade e também na escola

**Elaboradora responsável:** Juliana Mendes de Moraes

**E-mail:** julimendesdemorais@outlook.com

### Apresentação

Cara professora, como parte final da realização da pesquisa ora desenvolvida intitulada “Gênero e a Geografia Escolar: possibilidades no ensino para uma prática socioespacial cidadã”, peço a gentileza a leitura da cartilha em anexo. Esta que foi elaborada ao longo do Primeiro Semestre do ano de 2021 e contou com algumas informações obtidas ao longo da investigação realizada. Assim, segue-se um roteiro de avaliação para que se possa contar com a contribuição de seus apontamentos quanto ao que foi proposto.

Desde já, agradeço o tempo disponibilizado para mais esta ação, tão necessária para a conclusão da pesquisa.

### Roteiro

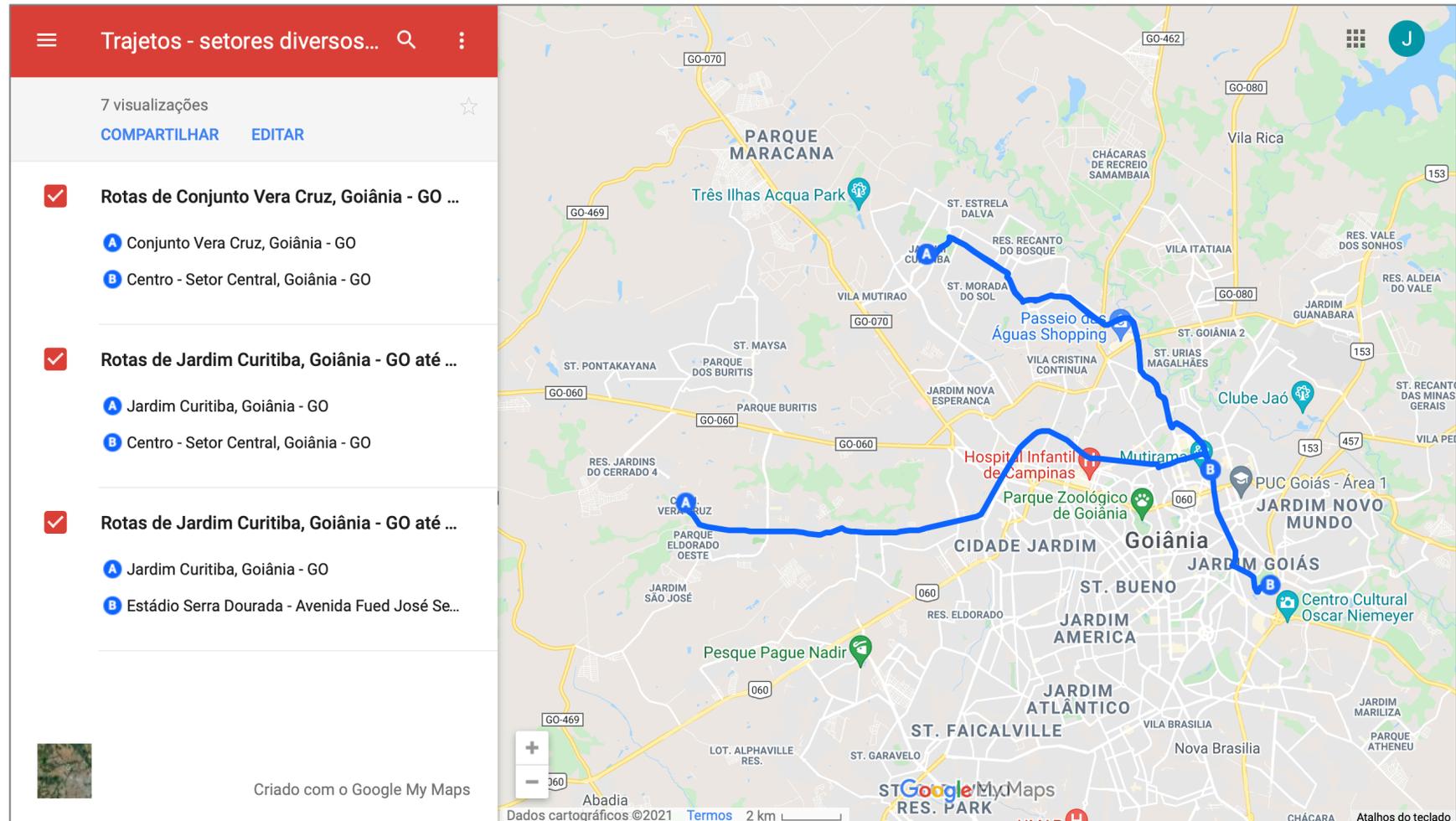
1. Considera a temática relevante para o ensino de Geografia? Justifique.
2. Considera o texto elaborado como sendo adequado para orientar professoras/es para o trabalho didático-pedagógico do tema proposto em sala de aula? Justifique.
3. As imagens utilizadas são adequadas?
4. Teria sugestões a respeito do incremento de imagens ao longo do material?
5. A relação entre gênero e a Geografia ficou claro ao longo da cartilha? Justifique.
6. As atividades propostas estão bem elaboradas e claras quanto ao objetivo proposto para o material?
7. As sugestões de textos, livros e sites são satisfatórias? Você teria mais alguma sugestão a fazer em relação a este aspecto?
8. Quais alterações e sugestões poderiam ser realizadas para melhorar o que está proposto na cartilha?
9. Esta cartilha auxiliaria a sua prática pedagógica no tratamento da temática em sala de aula? Justifique a sua resposta.

**APÊNDICE F – LEVANTAMENTO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

<b>ANO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>PROFESSORAS</b>
7º	As paisagens e a formação territorial do Brasil; Movimentos sociais urbanos e rurais.	(EF07GE03-B) Analisar criticamente os direitos legais territoriais dos povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, cerradeiros, ribeirinhos, beiradeiros e os movimentos sociais urbanos e rurais.	04
		(EF06GE02-A) Analisar modificações de paisagens por diferentes grupos sociais, destacando os povos originários, os quilombolas e as comunidades tradicionais de Goiás.	02
		EF07GE03-A) Compreender e problematizar sobre a territorialidade e a sua importância para os diversos povos	02
	Distribuição espacial da população brasileira; Diversidade étnico-cultural e racial; Indicadores socioeconômicos.	(EF07GE04-A) Analisar a distribuição espacial da população brasileira, considerando os indicadores socioeconômicos, a diversidade étnica- cultural e racial, de sexo/gênero e de idade nas regiões brasileiras.	04
8º	Diversidade e os fluxos migratórios da população; Indicadores socioeconômicos brasileiros; Indicadores socioeconômicos brasileiros.	(EF08GE03-A) Analisar e relacionar os indicadores socioeconômicos brasileiros, como perfil etário, gênero, crescimento vegetativo e mobilidade espacial, com a dinâmica demográfica atual.	04
		EF08GE02-A) Relacionar e compreender os fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a instituição escolar, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	02
	Conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	01
9º	As manifestações culturais na formação populacional; Manifestações culturais nas manifestações étnicas.	(EF09GE03-A) Identificar e conhecer as diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito à diversidade sociocultural.	01

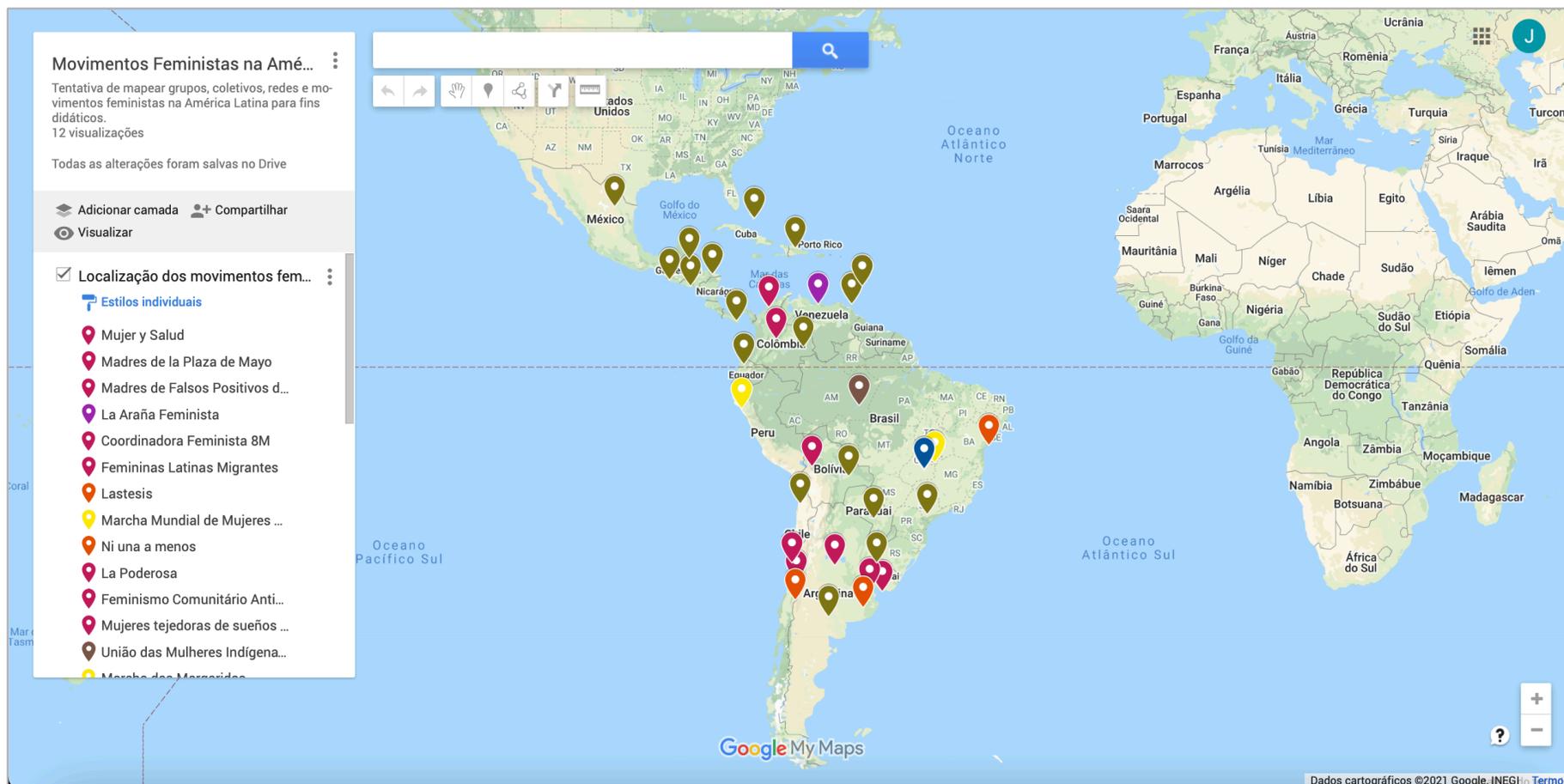
Fonte: Elaboração própria a partir das reuniões de acompanhamento (2021).

## APÊNDICE G – TRAJETOS: SETORES DIVERSOS ATÉ O CENTRO DE GOIÂNIA



Fonte: Elaboração própria a partir das reuniões de acompanhamento (2021).

## APÊNDICE H – MOVIMENTOS FEMINISTAS NA AMÉRICA LATINA



Fonte: Elaboração própria a partir das reuniões de acompanhamento (2021).

**APÊNDICE I - QUADRO 3 - TESE E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO BRASIL**

<b>Ano</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador/a</b>	<b>Palavras-chave</b>
2007	Dissertação	Corpos negros femininos em movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas	Lorena Francisco de Souza	UFG	Alecsandro José Prudêncio Ratts	Não informadas.
2008	Dissertação	Geografia e gênero: um estudo no contexto escolar	Telma Fortes Medeiros	UNIR	Maria das Graças Silva Nascimento Silva	Ensino de Geografia. Geografia. Gênero.
2010	Dissertação	Há homens que tem patroa. Há homens que têm mulher. E há mulheres que escolhem o que querem ser: perspectiva de gênero na geografia	Gabrielle Pellúcio	UNIR	Maria das Graças Silva Nascimento Silva	Livros Didáticos. Geografia. Gênero.
2012	Tese	Geografia e educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM	Aldeneia Soares da Cunha	USP	Rosa Ester Rossini	Educação. Escola. Espaço. Gênero e formação de professores.
2013	Dissertação	(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores: o curso gênero e diversidade na escola	Juliana de Jesus Santos	UFG – Campus Catalão	Carmem Lucia Costa	Trabalho Docente. Formação Continuada de Professores/as. Gênero e Diversidade na Escola. Espaço-tempo. Vida Cotidiana.
2014	Dissertação	Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO	Daisy Luzia do Nascimento Silva Caetano	UFG – Campus Catalão	Carmem Lucia Costa	Docência. Mulher. Trabalho.

2016	Dissertação	Espaço escolar, geografia e homofobia: um diálogo entre educação, gênero e diversidade sexual	Carlos André Gayer Moreira	UFPEL	Liz Cristiane Dias	Geografia. Gênero. Sexualidade. Escola. Ensino.
2017	Dissertação	A produção do espaço escolar pelos discursos de um grupo docentes sobre as relações de gênero e sexualidade em Chapecó	Flavia Rubiana Urgante	UFSM	Benhur Pinós Costa	Geografia Feminista. Espaço. Espaço escolar. Gênero. Sexualidade.
2017	Dissertação	‘Na minha época as meninas estavam no comando’: a constituição de feminilidades na escola de guardas mirins ‘Tenente Antônio João’, na cidade de Ponta Grossa, Paraná	João Paulo Leandro de Almeida	UEPG	Marcio Jose Ornat	Espacialidades. Feminilidades. Gênero. Guarda Mirim.
2017	Dissertação	As relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das instituições públicas de ensino médio regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná	Susana Aparecida Fagundes de Oliveira	UEPG	Marcio Jose Ornat	Espaço escolar. Reprovação. Juventude(s). Gênero.
2018	Dissertação	Geografia e gênero: história de vida dos docentes homossexuais das escolas públicas de Porto Velho	Gilceli Correia de Oliveira	UNIR	Maria das Graças Silva Nascimento Silva	Professores homossexuais. Escola. Relações de gênero. Sexualidade. Espaço/lugar. Espacialidade.
2018	Dissertação	Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás	Ruan Pinhero do Nascimento Faria	UFG	Alecsandro José Prudêncio Ratts	Gênero. Sexualidade. Heteronormatividade. Ensino de Geografia.
2019	Dissertação	A geografia já saiu do armário? Diálogos sobre gênero, sexualidades e escola	Claudia Maliszewski Escouto	UFRGS	Ivaine Maria Tonini	Gênero. Sexualidade. Geografia Escolar. Homofobia.

2019	Dissertação	Gênero no ensino de Geografia em escolas estaduais do Tocantins	Alline Lemos Lira	UFT	Carolina Machado Rocha Busch Pereira	Geografia. Ensino de Geografia. Gênero. Sexualidade.
2019	Dissertação	As trajetórias socioespaciais de professoras negras do ensino de geografia das universidades públicas brasileiras	Luyanne Catarina Lourenco de Azevedo	UERJ	Ana Claudia Ramos Sacramento	Ensino de Geografia. Histórias de Vida. Interseccionalidade. Mulheres Negras.
2020	Dissertação	Trabalho, docência e mulheres: uso e apropriação do espaço na Universidade Federal de Catalão	Viviane Cristina Dias de Jesus	UFCAT	Carmem Lucia Costa	Gênero. Geografia. Trabalho docente. Universidade. UFCAT.
2020	Dissertação	“Ela desatinou, desatou nós”: os lugares que se cruzam na trajetória das docentes no ensino superior privado	Jane Rosa da Silva	UNESP-PP	Ricardo Pires de Paula	Geografia feminista. Professores universitários. Ensino superior. Mulheres nos sindicatos. Identidade de gênero.
2020	Dissertação	Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na Universidade Federal do Tocantins	Edmilson Andrade Reis	UFT	Marcileia Oliveira Bispo	Sexualidade. Gênero. Diversidades. Formação inicial.
2020	Tese	Geografias Queer & Currículo: por uma Educação Geográfica fora do armário!	Carlos Andre Gayer Moreira	UFRGS	Ivaine Maria Tonini	Geografias Queer. Currículo. Educação Geográfica.
2020	Tese	Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia	Larissa Correa Firmino	UFSC	Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins	Livros didáticos de Geografia. Gênero. Ensino de Geografia. Fotografias. Fotografias feministas

Fonte: Elaboração própria (2020).

APÊNDICE J – FASCÍCULO ORIENTADOR

**QUESTÕES DE GÊNERO E ENSINO DE  
GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES PARA SUA  
ABORDAGEM NA ESCOLA**

## **APRESENTAÇÃO:**

Esta cartilha nasceu da necessidade de discutir e subsidiar professoras/es I de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, a pensar as relações de gênero tanto na escola quanto na cidade como possibilidade para o ensino. Pretende-se não se esgotar o assunto, nem se tornar a única perspectiva para abordar o tema. Deste modo, é uma tentativa de aproximar, mais uma vez, o assunto para o debate público e para o campo educacional.

Nesse sentido, algumas questões que pairam a respeito em como abordar e qual perspectiva adotar para inserir gênero no ensino: Como tratar estas questões na escola?

Como articular estas questões considerando o corpo docente, estudantes, funcionárias/os/ies administrativas/os/ies, pais/mães e/ou responsáveis legais, demais representantes da comunidade escolar no processo de ensino? Como isto pode ser abordado em projetos escolares e nos componentes curriculares obrigatórios? Esta temática pode ser abordada nas aulas de Geografia? Como?

Procurar-se-á, nesta cartilha, apontar alguns elementos que podem contribuir para uma discussão mais enriquecedora para professoras/es, estudantes e comunidade escolar em que as relações de gênero sejam consideradas um tema relevante no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, recomenda-se um diálogo franco entre todas/os as/os inseridas/os neste processo para que as dúvidas, receios e equívocos possam ser esclarecidos, de modo a proporcionar uma educação mais dialógica e que se aproxime dos anseios de uma inclusão e reconhecimento das diversidades.

---

<sup>1</sup> Em relação a linguagem aqui sustenta-se o que Grada Kilomba justifica em seu livro *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano*: “Não posso deixar de escrever um último parágrafo, para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (KILOMBA, 2019, p. 14. Grifos da autora).

## CONVERSE COMIGO!

Para início de conversa propõe-se a observação das imagens a seguir (Figuras 01 à 04) em que a escola, as suas práticas e sujeitas/os que estão nelas são elementos importantes para se pensar a educação. O que é possível observar nestas imagens? Quais os destaques mais importantes das fotos? Quem estão em evidência? O que fazem e como fazem?



Figura 01: Sala de aula.

Fonte: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-06/professores-acreditam-que-profissao-nao-e-valorizada-diz-estudo>. Acesso em 08/03/2021.



Figura 02: Estudantes do Colégio Santo Antônio, Belo Horizonte – MG, 1948.

Fonte: <https://www.colegiosantoantonio.com.br/conheca-a-historia-de-sr-haroldo-aluno-da-primeira-turma-do-csa-em-1950/escola-em-1948/>. Acesso em 08/03/2021.



Figura 03: Desfile Cívico – Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus, 1948. Arquivo particular de CAMPOS, Maria das Dores. Disponível: <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/desfile-civico-colegio-nossa-senhora-mae-de-deus>. Acesso em: 08/03/2021.



Figura 04: Crianças brincando em pátio de uma escola. Fonte: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/05/25/escola-municipal-abre-espaco-para-brincadeiras-tradicionais-e-promove-integracao-de-criancas-professores-e-familias/>. Acesso em: 15/03/2021.

Diante destas imagens pode-se inferir que a ideia de escola, de comunidade escolar, das rotinas e de seu

cotidiano, assim como o currículo, o processo avaliativo, as práticas e ações pedagógicas compõem o campo

educacional. Nestas imagens têm-se algumas presenças notáveis: um professor, nas salas e nos pátios meninas e meninos, adolescentes, jovens e padres enquanto constituidores de sujeitos que compõem a educação no Brasil.

Os espaços evidenciados são diferenciados: salas de aula, pátio, entrada do colégio e uma atividade cívica pelas ruas de uma cidade. Estes também são importantes elementos que fazem parte do processo de ensino no país.

Com estas imagens é possível compreender as/os sujeitas/os na escola no que diz respeito ao gênero, a sexualidade, a idade, a raça dentre outros marcadores sociais da diferença que fazem parte e fazem a educação. Assim, ressalta-se que estas/es têm experiências nestes lugares e também levam as experiências oriundas de outros que adentram os muros das escolas referentes

ao modo de conversar, as gírias e os termos utilizados, os laços de amizade, os conflitos e tensões, os medos e anseios que compõem o cotidiano escolar.

Refletir sobre estes aspectos é imprescindível para se poder pensar a escola como um espaço de construção de conhecimentos mais, também, o seu papel para a manutenção de hierarquias, desigualdades, opressões e estereótipos de gênero. Para tanto, sugere-se uma atividade que possa contribuir para a inserção da temática no espaço escolar. Contudo, reconhece-se que as questões propostas podem ser adaptadas e trabalhadas didática e pedagogicamente, considerando os demais lugares do bairro ou da cidade. Fica como uma sugestão para ser utilizada também articulada com conteúdos de ensino do componente curricular de Geografia.

**Quadro 01:**  
**OBSERVANDO A DINÂMICA DO ESPAÇO ESCOLAR**

Vamos começar observando a escola e todos os seus espaços em diferentes horários e atividades (a entrada e a saída de estudantes, a hora do lanche/almoço, as aulas práticas de Educação Física, as gincanas e os Jogos Inter-classe, as aulas e a sua organização em diferentes espaços, a biblioteca, os pátios e corredores entre outros). Nesta sua observação o que você notou: Há lugares ocupados somente por meninas ou meninos? Quais são? Quais atividades são realizadas nesses lugares e com esses grupos? Há algum tipo de conflito ou intriga nestes lugares? Acontece alguma disputa entre grupos etários e de meninas e meninos por esses lugares? Há algum(ns) grupo(s) hostilizado(s) e discriminado(s) na escola? Quais lugares este(s) grupo(s) ocupa? Você pode elencar outros aspectos observados durante a realização desta atividade. É interessante anotar todas estas observações em um caderno. Posteriormente, seria intrigante elaborar um mapa da escola para sintetizar os aspectos observados, de modo a compreender as interações entre os gêneros que ocorrem nos diferentes lugares da escola (BELO HORIZONTE, 2015. Adaptado).

Como uma forma de preparação para a próxima seção sugere-se que você observe os seguintes aspectos: como é o corpo docente da escola onde você trabalha? Ele é constituído como? Quanto às/aos funcionárias/os técnicos-administrativas/os, quem são? E quanto às/aos estudantes lá inseridas/os/? Vamos lá!

## TRAÇOS E RETRATOS!

Na seção anterior foi apresentado os primeiros elementos para pensar as relações de gênero na escola. Foi sugerido ainda uma atividade reflexiva acerca da dinâmica do espaço escolar com a temática proposta. Inicia-se, agora, um aprofundamento a respeito de como este tema está imbricado no espaço escolar. Esta seção vai trazer duas discussões importantes: a primeira a respeito da relação gênero e corpo docente e, a segunda que visa discutir aspectos referentes as discriminações, preconceitos e estereótipos que também estão presentes naquele espaço.

### Parte 01: Gênero e a profissão docente

Inicia-se a discussão do assunto a partir da observação da Figura 05, que traz dados importantes a respeito de docentes por disciplina no país no ano de 2017.

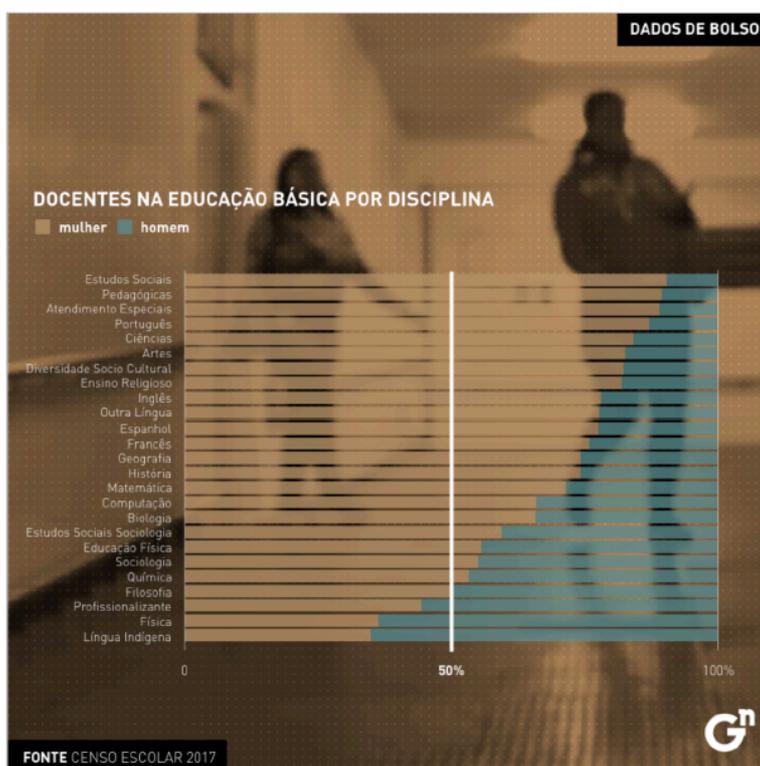


Figura 05: Docentes na Educação Básica por Disciplina, 2017. Fonte: Censo Escolar, 2017. Elaboração e divulgação: Gênero e Número. Disponível em: <http://www.generonumero.media/9793-2/>. Acesso em: 09/02/2021.

Com base nesta figura, é relevante realizar uma comparação com a escola onde você trabalha: há diferenças ou semelhanças entre o que é retratado a respeito da divisão entre gênero do corpo docente e as disciplinas ofertadas? Quais? Como você descreveria o corpo docente da(s) escola(s) onde você trabalha? E o corpo de funcionárias/os técnico-administrativas/os? Quais atividades elas/es são responsáveis?

Diante do exposto e das comparações realizadas por você em sua escola é necessário pensar o processo de feminização da profissão docente. Para tanto, observa-se a Figura 06 a seguir:

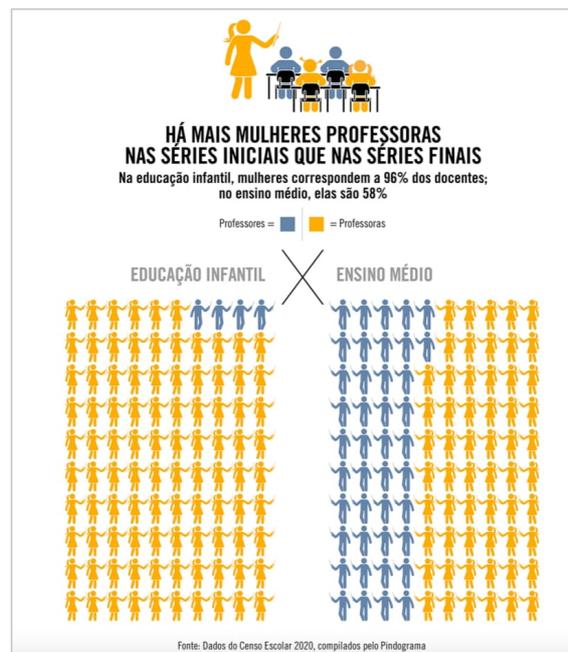


Figura 06: Há mais mulheres professoras nas séries iniciais que nas séries finais. Fonte: Censo Escolar 2020, compilados pelo Pindograma. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/elas-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 13/04/2020.

Os dados dispostos na Figura 06 corroboram e complementam a Figura 06: há uma presença feminina maior na Educação Infantil e uma presença masculina considerável no Ensino Médio. A feminização do magistério, é objeto de estudo de pesquisadoras/es país e auxilia no entendimento das ações realizadas, das políticas públicas

implementadas no país ao longo dos anos e das representações sociais elaboradas, que ajudam na conformação da identidade profissional.

Guacira Lopes Louro (2020) no texto “Mulheres na sala de aula” discute os aspectos que contribuíram para o processo de feminização da profissão docente, desde modificações sociais e

econômicas que passou o país até as representações sociais que auxiliaram na elaboração de modelos profissionais a serem seguidos. Neste sentido, que tal pensar mais um pouco a este respeito, a partir das seguintes questões: quais características você já ouviu ao longo de sua trajetória como docente e que podem ser associadas com a feminilidade? Quais os modelos de professoras/es que lembra a sua infância e adolescência quando frequentou a escola? Quais modelos e características foram fundamentais para a escolha profissional, bem como a conformação de sua identidade profissional? Já pensou como estes modelos foram inseridos na prática docente? São perguntas que não são possíveis de serem respondidas agora, mas que podem ser norteadoras para ações formativas nos ambientes de trabalho a respeito do assunto.

**Quadro 02: PESQUISAS E LIVROS SOBRE GÊNERO E A PROFISSÃO DOCENTE**

A este respeito, algumas sugestões de leitura para o aprofundamento da temática:

“**Mulheres na sala de aula**”, de Guacira Lopes Louro, disponível no livro *História das Mulheres no Brasil* (Ed. Contexto). Ainda desta autora, sugere-se “**Gênero, sexualidade e educação**”, “**O corpo educado: pedagogias da sexualidade**” entre outros (Ed. Vozes). Ao se pensar em outros corpos no espaço escolar, atuando na profissão docente, tem-se como destaque a Dissertação de Mestrado de Marina Reidel, “**A Pedagogia do Salto Alto**: História de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira”.

Reflexões acerca da constituição da profissão são importantes para entendê-la como uma categoria profissional situada histórica e geograficamente e que, o gênero vai ser um elemento fundamental para a compreensão de alguns estereótipos e das manutenções de desigualdades e discriminações nos diferentes espaços, não somente na escola. Para tanto, muitas pesquisas são realizadas no país e corroboram com que foi apresentado e discutido até o momento.

A pesquisa coordenada pela professora Dra. Carmen Lúcia Costa<sup>2</sup>, “A feminização e a precarização do trabalho docente em Goiás (de 2011 à 2013)” indica alguns aspectos a respeito do magistério e que merecem atenção, a saber: a representação de um determinismo biológico relacionado à profissão, a docência como algo sagrado, o trabalho precarizado e, conseqüentemente, os baixos salários, as longas e exaustivas jornadas de trabalho, que são complementadas com o trabalho doméstico não remunerado realizado em casa (COSTA, 2018).

Neste sentido, sugere-se uma atenção ao Quadro 03 que relaciona gênero e a questão do trabalho. Não há nenhuma atividade proposta para este quadro. Contudo fica a critério de docentes a elaboração e a criação de mecanismos para tratar pedagogicamente os dados contidos nos sites indicados.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e participa das seguintes redes de pesquisa: Rede Latino Americana de Geografia e Gênero – RLAGG, Rede Espaço e Diferença RED#.

### Quadro 03 – RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E TRABALHO

Salienta-se, também, que os termos descritos acima acerca da profissão docente pode ser relacionado com outros trabalhos e empregos que ainda são considerados no imaginário social como sendo estritamente femininos. Que tal pensar um pouco mais no assunto com seus estudantes, discutindo as implicações deste aspecto nas escolhas profissionais, na relação com jornada de trabalho, salário e a questão de gênero. Recomenda-se acessar o site Gênero e Número onde podem obtidos dados sobre o assunto:

Link 01): <http://www.generonumero.media/interativos/salario-genero/index.html>

Link 02): <http://www.generonumero.media/os-homens-avancam-mais-rapido-na-carreira-porque-nao-tem-o-trabalho-domestico-nas-costas/>

Link 03): <http://www.generonumero.media/edicao-06/>

## Parte 02: Discriminação e preconceito de gênero na escola

Até este momento discutiram-se elementos da profissão docente no que se refere a como as questões de gênero contribuíram para conformar essa identidade profissional. Também é relevante lembrar que há outras discussões que dizem respeito aos preconceitos, às discriminações e aos assédios, em suas diferentes formas, vivenciados tanto por professoras/es, funcionárias/os administrativos e estudantes na comunidade escolar. Estes que podem ocorrer no espaço escolar como fora dele. Como identificar e classificar estas situações? Como agir em contextos concretos? Quais os limites do corpo docente em determinadas situações? O que isto tem a ver com a educação e, mais especificamente, com o ensino de Geografia nas escolas?

Compreende-se que são temas complexos e delicados, visto que não há uma tradição em processos formativos de professoras/es, tanto inicial quanto continuada, para uma abordagem didática no contexto educacional sobre questões de gênero e, quando há, não conseguem atingir a todas/os as/os interessadas/os. Neste sentido, sugere-se, como atividade reflexiva as questões contidas no quadro a seguir. Da mesma maneira em relação ao quadro na parte “Vamos conversar?”, pode-se ampliar para os demais lugares do bairro e da cidade, em que é possível identificar estas atitudes.

### Quadro 04 – REFLETINDO A RESPEITO DAS DISCRIMINAÇÕES E PRECONCEITOS NO ESPAÇO ESCOLAR

É importante também observar como o corpo docente se relaciona com as questões de gênero que estão presentes na escola. Assim, têm-se algumas questões norteadoras: Como você(s) observa(m) as/os estudantes da escola onde está inserida/o? Quais comentários são possíveis de observar em relação às/aos estudantes nos diferentes espaços feitos pelas/os professoras/es e demais funcionárias/os da escola?

Como você classificaria estes comentários? Há distinção entre meninas e meninos nas atividades esportivas e também na sala de aula? Como se dá esta distinção? Como são conduzidas as reuniões mensais, trimestrais e/ou semestrais a respeito do processo de ensino-aprendizagem das/os estudantes da escola? Há algum/ns comentário/os pejorativos que dizem respeito ao gênero e/ou a orientação sexual de estudantes, professoras/es e funcionárias/os administrativas/os? Qual a relação entre professoras/es e as/os funcionárias/os administrativas/os da escola? São alguns questionamentos importantes que visam colocar em debate os preconceitos e as desigualdades que podemos ter, mesmo sendo professoras/es, que dizem respeito ao gênero e, do mesmo modo, a orientação sexual.

**Ressalvas:** Esta atividade pode ser realizada em algum momento em que é possível todo o corpo docente da escola estar reunido, como nos planejamentos coletivos mensais, a depender da organização da instituição escolar e da rede de ensino. É aconselhável, ainda, a ampliação dos questionamentos aqui propostos, de modo que as discussões oriundas contribuam para uma melhor compreensão da temática e como ela se insere no espaço e cotidiano escolar.  
(Fonte: LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016; BELO HORIZONTE, 2015. Adaptado).

Trazer estes elementos para o debate, utilizando o espaço escolar como referência para pensar aspectos discriminatórios, de preconceito e de estereótipos de gênero é fundamental para se pensar a articulação deste lugar com os demais que são vivenciados e experienciados por sujeitas/os que fazem a escola. Isto porque, para efeitos desta discussão, entende-se a escola como um espaço em que as multiplicidades se encontram, além de se configurarem como um espaço de regulação social, tanto de normas e regras explícitas quanto por implícitas (MASSEY, 2008; LOURO, 2014). Algumas ações que são realizadas nos espaços escolares visam o estabelecimento destas regras e normas como modo de mediar conflitos e confrontos existentes nesta perspectiva (Figura 07).



Figura 07: Mediação de conflitos em escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia.  
Fonte: <https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/1197-mediacao-de-conflitos-da-sme-retoma-atividades>. Acesso em 08/03/2021.

Nesta seção, dois aspectos que relacionam gênero e o espaço escolar foram abordados: o primeiro, a respeito da relação com o corpo docente na constituição da educação no Brasil e, o segundo, sobre a escola ser um espaço em que se reproduz discriminações, preconceitos e estereótipos. São dois pontos que, de certo modo, configuram as relações sociais estabelecidas e que, inevitavelmente, podem ser pensadas e refletidas a partir das relações de gênero.

Na próxima seção se aprofunda mais um pouco a este respeito, acrescentando a cidade enquanto palco e construção de algumas destas relações. Para tanto, sugere-se

---

como uma atividade reflexiva: qual(is) o(s) trajeto(s) que você faz para o seu trabalho? Como é(são) este(s) trajeto(s)? Qual(is) o(s) lugar(es) que você frequenta, comumente, para lazer? Já sentiu algum constrangimento em frequentar este(s) lugar(es)? Costuma ter algum receio em ir a algum local? Por quê? São perguntas importantes que auxiliam um pensamento para os lugares e as relações de gênero que são estabelecidas.

## MERGULHANDO NO TEMA!

Nas seções anteriores procurou-se debater a presença do gênero nos espaços escolares que orienta importantes aspectos da Educação como as representações sociais da profissão, os salários pagos, as rotinas escolares assim como a organização de currículos, normas e regras sociais e também na manutenção de discriminações, preconceitos e estereótipos. Após este entendimento se vê a necessidade de ampliação para outros espaços que não a escola. Este passo é relevante para se vislumbrar as possibilidades de sua inserção no ensino de Geografia.

Aqui, reafirma-se que na organização do espaço escolar, da sala de aula, do pátio, da quadra entre outros é possível perceber alguns elementos que dizem respeito às relações de gênero que se estabelecem e que moldam algumas identidades e identificações de gênero. Ao partir da premissa de que a escola é um espaço onde as relações sociais são

constituídas e, conseqüentemente, também o são as relações de gênero, pode-se ampliar este entendimento para outros lugares da cidade.

Para tanto, esta seção se abre com algumas imagens contidas no livro “O direito à cidade: uma visão por gênero”, do Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico (IBDU) e por uma reportagem do Movimento MATA Goiana. Sendo assim, quais as leituras possíveis de se fazer a partir destas figuras? Pode-se estabelecer alguma relação entre as imagens e as questões de gênero, escola e cidade? É possível afirmar que o gênero atua na definição e na configuração destes espaços? Por quê? Quais práticas sociais são possíveis de ser apontadas nestas imagens? São elementos relevantes para que se possa ao menos vislumbrar uma possibilidade de inserção em conteúdos de ensino de Geografia para a Educação Básica.



Figura 08: Manifestação de estudantes.  
Fotos: TAKASHIRO, Samara. Fonte: IBDU, 2017, p. 20.



Figura 09: Manifestação pela casa própria e de apoio a tarifa zero.  
Fotos: TAKASHIRO, Samara. Fonte: IBDU, 2017, p. 38-39.

## Praças de Goiana ganham nova vida através do Rap/Hip Hop

Batalhas de rima acontecem semanalmente em várias praças da cidade, atraindo jovens de Goiana através da música.



Figura 10: Jovens em praça da cidade de Goiânia.

Fonte: <https://matagoiana.com.br/pracas-de-goiana-ganham-nova-vida-atraves-do-rap-hip-hop/>. Acesso em 21/05/2021.

Na seção “Vamos conversar” havia uma proposição de uma atividade para o corpo docente no Quadro 01, com o objetivo de analisar a dinâmica da escola. Com as análises em mãos, pode-

se inferir que nela se aprende e se reproduz algumas normas sociais que dizem respeito a qual lugar é destinado a quem (meninas/os e outras identificações de gênero possíveis),

quais os comportamentos esperados para cada gênero, quem é bom em matemática e ciências e quem não é dentre outros aspectos. Enfim, o estabelecimento de comportamentos, estereótipos e características que dizem respeito ao gênero das/os estudantes e também de professoras/es e demais funcionárias/os da escola são afirmados e reafirmados, marcando suas experiências nestes espaços.

Com a cidade isto também acontece, com a implicação de fatores que interferem na mobilidade, acessibilidade e na ocupação de seus espaços públicos. Neste sentido, não se pode fechar os olhos a respeito das questões e das relações de gênero que afetam as experiências nos/dos lugares.

Estes que, para a discussão aqui proposta, podem ser entendido como uma constelação de trajetórias que, inevitavelmente, interroga o permanecer juntos (MASSEY, 2008). Neste sentido,

Assim é relevante pensar que diferentes sujeitas/os ocupam e se apropriam dos espaços da escola, do bairro, da cidade, dos espaços públicos e privados, criando diferentes territorialidades que dão sentido à vida. Para tanto, urge pensar também acerca das práticas espaciais cotidianas articulando-as com as questões de gênero, uma vez que as experiências atravessadas por este marcador social acabam por moldar o seu viver a/na cidade.

Nesta perspectiva, tão importante quanto pensar na questão do corpo docente é conhecer e refletir um pouco mais a respeito de estudantes da(s) escola(s) onde você(s) trabalha(m), com informações que visam trazer as questões de gênero para o debate.

a permanência naquele lugar, na escola e contato com a comunidade e a cidade, serão fundamentais para as experiências e para a compreensão de ser/estar no mundo, que são atravessadas pelas relações de gênero e outros marcadores sociais da diferença.

#### Quadro 05 – CONHECENDO DOREEN MASSEY

Doreen Massey (03/01/1944-11/03/2016) é uma geógrafa britânica que nasceu na cidade de Manchester-ING, foi professora de Geografia na Open University, na cidade de Londres-UK. Produziu inúmeras obras importantes para os estudos geográficos, dentre as quais se destaca **“Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade”** (Ed. Bertrand Brasil). Sua concepção de espaço e lugar norteia as elaborações desta cartilha. Deve ser ressaltado ainda a sua posição feminista dentro da ciência geográfica.

Entender o que fazem, como fazem, quais lugares costumam frequentar e quais relações estabelecem entre eles, as amizades, as relações familiares e com o trabalho, os desejos e anseios, para planejar o ensino em que as relações de gênero sejam compreendidas como elementos estruturantes para um modo ver geográfico a realidade. em que estamos inseridas/os. Neste sentido, que tal iniciar o processo de conhecer quem são estas/es estudantes por meio de um levantamento simples de dados? Este levantamento pode ser relevante para conhecer aspectos que podem ser inseridos nos conteúdos escolares no processo de ensino.

Duas observações, contudo: 1) as informações contidas no Quadro 06 são apenas sugestões. A depender da

localização da escola e de outros elementos da comunidade escolar mais informações podem ser solicitadas por docentes que irá propor a atividade; 2) sugere-se também que esta atividade seja executada por estudantes. Organizá-los em grupos e equipes, de modo que todas/os sejam entrevistadas/os, construindo uma importante base de

informações que poderão ser utilizadas posteriormente. De posse de todos os dados seria interessante a elaboração de gráficos e mapas (principalmente referente aos dados a respeito das localidades requisitadas) que contribuem para compreender as relações de gênero que afetam diretamente estudantes de sua(s) escola(s).

#### Quadro 06 – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES (SUGESTÃO)

- |  |  |
|--|--|
| 1. Gênero que se identifica:           | 2. Orientação sexual:                  |
| <input type="checkbox"/> Masculino     | <input type="checkbox"/> Heterossexual |
| <input type="checkbox"/> Feminino      | <input type="checkbox"/> Homossexual   |
| <input type="checkbox"/> Não binário   | <input type="checkbox"/> Bissexual     |
| <input type="checkbox"/> Outro/a _____ | <input type="checkbox"/> Assexual      |
|  | <input type="checkbox"/> Outra _____   |
3. Idade: \_\_\_ anos
4. Cor ou raça
- |                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Branco/a | <input type="checkbox"/> Amarelo/a |
| <input type="checkbox"/> Preto/a  | <input type="checkbox"/> Indígena  |
| <input type="checkbox"/> Pardo/a  |                                    |
5. Com quem você mora:
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pai, mãe e irmão(s)/irmã(s)      | <input type="checkbox"/> Pai e irmão(s)/irmã(s)     |
| <input type="checkbox"/> Mãe e irmão(s)/irmã(s)           | <input type="checkbox"/> Avó/Avô e irmão(s)/irmã(s) |
| <input type="checkbox"/> Tia(s)/Tio(s) e irmão(s)/irmã(s) | <input type="checkbox"/> Outros _____               |
6. Setor/Bairro onde mora: \_\_\_\_\_
7. Setor/Bairro onde estuda: \_\_\_\_\_
8. Quais são as atividades de lazer que realiza: (pode ser marcado mais de uma opção)
- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Prática esporte (futebol, vôlei, judô, outros) | <input type="checkbox"/> Joga videogame          |
| <input type="checkbox"/> Lê   | <input type="checkbox"/> Assiste filmes/séries   |
| <input type="checkbox"/> Canta ou toca alguns instrumento               | <input type="checkbox"/> Outras atividades _____ |
9. Estas atividades de lazer são realizadas:
- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> No próprio bairro onde mora     | <input type="checkbox"/> Em bairro vizinho |
| <input type="checkbox"/> Em bairro distante de onde mora | <input type="checkbox"/> Outro _____       |
10. Já está trabalhando fora de casa?
- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|
11. Se está trabalhando, qual é função que realiza? \_\_\_\_\_
12. Se está trabalhando, qual é o setor de seu local de trabalho? \_\_\_\_\_
13. Se você está trabalhando, como faz para chegar ao local de trabalho?
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Utiliza o transporte público | <input type="checkbox"/> Utiliza a bicicleta  |
| <input type="checkbox"/> Carro próprio                | <input type="checkbox"/> Carro por aplicativo |
| <input type="checkbox"/> Moto                         | <input type="checkbox"/> Vai à pé             |
| <input type="checkbox"/> Outro _____                  |   |
14. Você contribui com as atividades diárias de casa (lavar louça, limpar casa e outros)?
- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|
15. Você costuma a andar sozinha(o) pelo bairro e/ou pela cidade?
- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|
16. Se a resposta for afirmativa, qual é a sensação que você tem? \_\_\_\_\_
17. Qual é a profissão dos seus sonhos? \_\_\_\_\_

Com os dados e informações obtidas haverá elementos significativos para se pensar na relação entre gênero e as práticas espaciais cotidianas como potencialidades para se ensinar Geografia nas escolas. Entender como estudantes se relacionam, quais atividades realizam, quais locais frequentam, quais as trajetórias realizadas rotineiramente são relevantes para compreender como o gênero também impacta suas vidas, suas escolhas, sua mobilidade e deslocamento pela cidade. A partir desta perspectiva, pensa-se os lugares como produtos das intersecções que ocorrem em meio à “simultaneidade de histórias-até-então” do espaço, no que foi proposto por Massey (2008), aberto e múltiplo.

Articular esta concepção com o gênero pode ser um caminho se pensar nos atravessamentos que perpassam diferentes sujeitos/os em suas vidas nas cidades considerando outros marcadores sociais da diferença como classe social, raça, etnia, gerações e outros. Pensar em como esses corpos se movimentam, ocupam e produzem os diversos lugares da cidade são fundamentais a defesa de um direito à cidade e, conseqüentemente, ao exercício de uma cidadania plena.

A este aspecto, convém destacar o trabalho da geógrafa canadense Leslie Kern e seu livro “Cidade Feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens”. Ao longo de suas páginas, a autora evidencia que a experiência na cidade é perpassada pelo gênero e pelas relações de gênero,

discutindo temas como gravidez e a maternidade, a amizade entre garotas e mulheres, o estar sozinha nos espaços da cidade, o direito de participar de protestos, o medo das ruas e, por fim, procura trazer possibilidades para uma cidade mais “feminista”. Tudo isto sem esquecer dos marcadores sociais da diferença como raça, sexualidade, classe social entre outros, como opressões que se cruzam e podem determinar o acesso ao direito à cidade.

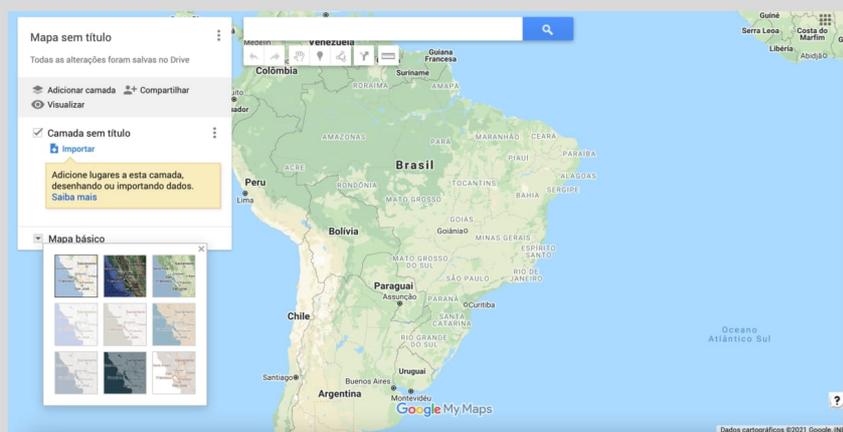
Aqui se pretendeu um pequeno destaque de questões abordadas pela autora e que perpassam aquelas/es que estão inseridas/os no espaço escolar e na cidade. As suas indagações a respeito do planejamento urbano e da experiência na/da cidade em sua relação com o gênero, trazendo suas experiências e os estudos já realizados sobre o tema, são relevantes para se pensar em possibilidades para o ensino de Geografia.

Neste sentido, ressalta-se que há pesquisas desenvolvidas no sentido de articular estes aspectos para vislumbrar uma discussão em relação a efetivação deste direito. Para tanto, apresenta-se no quadro 07 a seguir dados referentes a uma pesquisa realizada pelo “Énois Inteligência Jovem”, que fez uma pesquisa com 2.285 jovens de todo o país, de 14 a 24 anos, no ano de 2015, com o objetivo de descobrir o que é ser menina no Brasil, aqui destacando aspectos referentes à vida na cidade e que podem se relacionar como os pontos trazidos e debatidos por Kern (2020).

### Quadro 07 – Percepções quanto aos lugares da cidade

O excerto a seguir foi retirado do relatório *#Menina Pode Tudo: Como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, De E?* sobre a relação existente entre a rua e o medo das mulheres que podem afetar as suas práticas espaciais cotidianas: “Rua” foi a palavra mais citada nas 2.285 respostas às perguntas “A violência contra a mulher aparece em seu dia a dia? Como?”. O espaço público é visto, pela maior parte das entrevistadas, como um local em que não há segurança ou respeito pelas mulheres. 94% delas já foram assediadas verbalmente e 77%, fisicamente. Dos episódios de assédio sexual físico, 72% se deram com desconhecidos. São as “encoxadas” no transporte público, o tapa na bunda durante um passeio, o beijo forçado na balada. O resultado disso? Medo” (ÉNOISINTELIGÊNCIAJOVEM, 2015, p. 4). Reafirma-se, contudo, neste mesmo relatório, que os 72% deste assédio sexual físico ocorreu em espaço público. Mais à frente, 90% destas jovens afirmaram que deixam de fazer alguma coisa com medo da violência, que são: 31% de sair à noite, 27% de usar determinada roupa, 23% de responder uma cantada, 1% de se candidatar a uma vaga de emprego e 12% por outros motivos não informados (Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/meninapodetudo-machismo-e-violencia-contra-a-mulher-enois-inteligencia-joveminstituto-vladimir-herzoginstituto-patricia-galvao-2015/>. Acesso em: 18/05/2021).

Propõe-se um pequeno exercício em que podem participar tanto professoras/es quanto estudantes: Quando você(s) caminha(m) pelas ruas da cidade o que e quem você(s) nota(m)? Quais lugares você(s) pode andar e/ou frequentar tranquilamente, sem constrangimento em relação ao gênero que se identifica(m)? É comum notar/perceber assédios de diferentes tipos nestes espaços? Quais tipos de assédios são mais comuns? Já deixou de frequentar um lugar por causa disto? Quem são as/os assediadas/os e quem são as/os assediadoras/es? São questões importantes e permitem pensar e articular a temática de gênero às discussões geográficas e, por conseguinte, reverberar no ensino de Geografia na Educação Básica. Sugere-se que para o desenvolvimento desta atividade utilizem o *Google My Maps* (<https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>) como uma forma de mapear estes os lugares identificados, de modo a contribuir para o entendimento da hostilidade e das diferenças para com os gêneros dentro da cidade.



Aqui cabe um adendo: esta pesquisa foi realizada somente com jovens que se identificam como

mulheres, não sendo possível identificar se são cisgênero ou transgênero, bem como nenhum dado a respeito de suas

orientações sexuais. Contudo, entende-se que há possibilidades de ampliação desta discussão considerando as várias identificações de gênero e de orientação sexual possíveis.

A categoria de gênero, que para esta cartilha se baseia nas ideias de Joan Scott (2008, 2019), deve ser compreendida como um questionamento a respeito do significado dos corpos sexuado que são produzidos e mudados, considerando a temporalidade e, também no nosso das discussões geográficas, a espacialidade. Portanto, as questões propostas para o Quadro 06 pode e deve ser ampliada a partir dos argumentos expostos, tendo em vista a comunidade em que estão inseridos.

Tendo em vista os argumentos aqui propostos discute-se também as questões a respeito da mobilidade/acessibilidade, o deslocamento cotidiano e as apropriações do espaço urbano que, apoiando-se nas reflexões de Ornat e Silva (2007), Machado (2016) e Kern (2020), apontam que há diferenças

significativas quando se observa o gênero. Tanto os quadros 05 quanto os quadros 06 apresentam questões passíveis de serem problematizadas que permitem auxiliar esta abordagem em sala de aula.

Isto porque, ao concordar com Ornat e Silva (2007, p. 177) “O espaço da cidade é produto social e as ações dos grupos e/ou indivíduos são elementos integrantes do processo de produção e apropriação do espaço”. Considerando que há conteúdos de ensino previstos para o ensino de cidades nos documentos curriculares oficiais e até mesmo nos livros didáticos, pensa-se que há possibilidades de inserção desta discussão. Com estes aspectos em mente, amplia-se as perspectivas para o tratamento das questões de gênero em sua dimensão espacial, contribuindo para a discussão de uma educação geográfica que, de fato, auxilie em uma leitura da realidade em que estão inseridas/os por uma lente geográfica.

## **O QUE FOI QUE EU APRENDI MESMO?!**

Compreende-se a complexidade de inserção de uma abordagem de gênero que considere sua dimensão espacial como potencialidades para o ensino de Geografia. Como uma maneira de motivar esta discussão trazer o espaço escolar como permeado por relações de gênero foi fundamental. Isto porque a escola não é algo desconectado da sociedade, que está imune e isoladas das relações sociais e, porque não, das relações de poder estabelecidas.

A escola é feita não somente de muros, quadras, salas de aula, livros e outros materiais didáticos, currículo e avaliações; mas também a partir de definições, organizações e modelos que elaborados ao longo dos anos que teve o gênero como elemento importante para a configuração e conformação de uma representação e identidade profissional. Assim, os dados apresentados são essenciais para o entendimento de que o espaço escolar e o magistério estão estritamente relacionados, algo que foi apontado nas seções 01 e 02.

Já a seção 03 procurou ampliar o debate para além dos muros da escola, porém ainda articulada com ela. Trazendo os lugares da cidade como possibilidades para o ensino de Geografia a partir de atividades a serem realizadas com estudantes, em um processo de mediação didática realizada por docentes. Convém ressaltar que as atividades aqui propostas podem ser modificadas e ampliadas, a depender da comunidade em que estão inseridas/os.

## ANTENADO COM A REALIDADE

Compreende-se que a temática discutida ao longo desta cartilha é complexa e que, por isso, é necessário subsidiar professoras/es quanto à produção de conhecimentos e divulgação de dados sobre o assunto. Neste sentido, os quadros a seguir visam auxiliar aquelas/es que estão em sala de aula para elaborarem e proporem suas atividades.

### Quadro 09 – SUGESTÕES DE SITES PARA PESQUISAR OS TEMAS DISCUTIDOS

Segue algumas dicas de site que contribuíram, de alguma forma, para a elaboração desta cartilha. São somente algumas dicas que podem ser, e devem ser, ampliadas. Faça bom uso das informações então disponibilizadas:

- ⇒ Agência Patrícia Galvão: <https://agenciapatriciagalvao.org.br>
- ⇒ Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos: <http://www.clam.org.br>
- ⇒ Núcleos de Estudos da Mulher e das Relações Sociais de Gênero – NEMGE: <https://nemgeusp.weebly.com/index.html>
- ⇒ Gênero e Número: <http://www.generonumero.media>
- ⇒ Revista AzMinas: <https://azmina.com.br>
- ⇒ Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe: <https://oig.cepal.org/es>

Também se vê importante inserir algumas dicas de livros sobre gênero e feminismo e, no caso aqui abordado, também da Geografia, de modo a complementar o assunto abordado ao longo do fascículo:

### Quadro 10 – SUGESTÕES LIVROS SOBRE GÊNERO, FEMINISMO E GEOGRAFIA

Segue alguns títulos que podem contribuir com o debate:

- ⇒ **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**, organizado por Heloisa Buarque de Holanda;
- ⇒ **Teoria Feminista: da margem ao centro**, de bell hooks;
- ⇒ **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**, de Márcia Tiburi;
- ⇒ **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, de Judith Butler;
- ⇒ **Mulher, raça e classe**, de Angela Davies;
- ⇒ **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e a acumulação primitiva e O Ponto zero da revolução**, de Silvia Federici;
- ⇒ **Por um feminismo afro-latino-americano**, de Lélia Gonzalez, organizado por Flávia Rios e Márcia Lima;
- ⇒ **Geografias subversivas**, organizado por Joseli Maria Silva;
- ⇒ **Cidade Feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens**, de Leslie Kern.

Aliado a este aspecto, o quadro a seguir traz algumas definições de termos que ultimamente são utilizados e que ajudam a compreender as relações de gênero dentro de determinada sociedade e que, invariavelmente está presente também nos espaços escolares.

**Quadro 11 – TERMOS USADOS QUE DIZEM RESPEITO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Talvez você já tenha escutado alguém dizer palavras como *manterrupting* e *mansplaining*, não é mesmo? Mas você sabe o que significa? Bom, a seguir será apresentado algumas definições e dicas de leitura que podem auxiliar no entendimento do uso desta linguagem sexista, para que seja possível ações para evitar determinadas situações constrangedoras e até mesmo violentas:

- ⇒ *Manterrupting* – ocorre quando algum homem interrompe a fala de mulher(es). Isto pode ocorrer em diferentes situações, desde conversas corriqueiras quanto no ambiente de trabalho. Você já passou por algo parecido?
- ⇒ *Mansplaining* – ocorre quando você(s), mulher(es), fala(m) algo e um homem logo em seguida explica aquilo, com outras palavras. Também ocorre quando um homem explica algo que é bem óbvio para você(s), mulher(es), presumindo que não entenderia do assunto.
- ⇒ *Bropriating* – é a apropriação de ideias expressadas por alguma(ns) mulher(es), como se fosse uma ideia originária dele.
- ⇒ *Gaslighting* – é uma situação em que a(as) mulher(es) é levada a acreditar que está enlouquecendo ou se equivocou em algum assunto em uma conversa com algum homem.

Por mais que sejam palavras estrangeiras, e que agora começaram a ser discutidas mais amplamente, como toda a certeza você(s) já presenciou/presenciaram ou passou/passaram por alguma situação como as descritas acima. Que tal discutir isto abertamente, em seu ambiente de trabalho?

Sites consultados:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/04/12/voce-sabe-o-que-e-mansplaining-conheca-os-termos-comportamentais-modernos.htm> (Acesso em 27/05/2021).

<https://azmina.com.br/reportagens/mansplaining-e-manterrupting-o-que-e-e-de-onde-vem-os-termos/> (Acesso em 27/05/2021).

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, 2015.

COSTA, Carmem Lúcia. Geografia, Trabalho e Gênero: as trabalhadoras da educação em Goiás. In: COSTA, Carmem Lúcia (Org). **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 53-67.

ÉNOIS INTELIGÊNCIA JOVEM. **#MENINA PODE TUDO**: Como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, D e E? (Relatório de pesquisa), 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/meninapodetudo-machismo-e-violencia-contra-a-mulher-enois-inteligencia-jovem-instituto-vladimir-herzog-instituto-patricia-galvao-2015/> Acesso em 04/04/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO URBANÍSTICO (IBDU). **Direito à Cidade: uma visão por gênero**. São Paulo, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. Ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PIORI, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. 7ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KERN, Leslie. **Cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

MACHADO, Talita Cabral. **A cidade das mulheres feministas: uma cartografia de Goiânia em perspectiva interseccional e da diferença** – Tese [Doutorado]. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós Graduação em Geografia, Goiânia, 2016.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SILVA, Joseli Maria, e ORNAT, Marcio. Deslocamento cotidiano e gênero: acessibilidade diferencial de homens e mulheres ao espaço urbano de Ponta Grossa – Paraná. In: **Revista de História Regional** 12(1): Verão, 2007. p. 175-195.

---

SCOTT, Joan. Unanswered Questions. In: **The American Historical Review**, Chicago, Vol. 113, No. 5 (December 2008), p. 1422-1430.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de. (Org) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: