



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL

ALLINE LEMOS LIRA

GÊNERO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO TOCANTINS

PORTO NACIONAL
2019

ALLINE LEMOS LIRA

GÊNERO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO
TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

PORTO NACIONAL
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

L768g Lira, Aline Lemos .
GÊNERO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO TOCANTINS. / Aline Lemos Lira. – Porto Nacional,
TO, 2019.
85 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Geografia, 2019.
Orientadora : Carolina Machado Rocha Busch Pereira

1. Geografia. 2. Ensino de Geografia. 3. Gênero. 4. Sexualidade. I.
Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALLINE LEMOS LIRA

GÊNERO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 21/03/2019

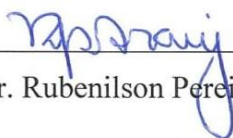
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira (Orientadora), UFT



Prof. Dra. Marciléia Oliveira Bispo, UFT



Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araújo, UFT

Porto Nacional – TO
2019

“existem tantas geografias quanto geógrafos”
Milton Santos

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES) por ter concedido por um determinado período da Pós-Graduação a bolsa para auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa.

A minha orientadora Dr^a Carolina Machado Rocha Busch Pereira por ter conduzido com maestria e muita paciência o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus professores e colegas da Pós-Graduação pelos debates dentro de sala e pelos os corredores da Universidade Federal do Tocantins (UFT), pelas as indicações de leituras e contribuições ao longo desses dois anos.

Ao meu pai Adailton Lira Barros e a minha Mãe Osvaldina Alves Lemos por terem me apoiado incondicionalmente e terem vivido o mesmo sonho que eu, pois nem de longe visualizava uma de suas filhas no mestrado. Obrigada por terem aberto a estrada para que eu pudesse trilha-la.

As minhas irmãs Thainne Lemos Lira e Lainny Lemos Lira por estarem sempre do meu lado e serem à base da minha estrutura.

Aos meus amigos por terem me apoiado e incentivado na realização dessa Pós-Graduação, mesmo quando eu achei que não seria capaz, por serem meu ponto de refúgio, e desculpa pela a minha ausência, não citarei nomes pois posso correr o risco de cometer uma injustiça.

E por fim agradeço a todos os familiares e amigos por terem contribuído diretamente e indiretamente durante essa caminhada, saiba que seu apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo principal analisar as práticas discursivas dos docentes de Geografia da rede estadual do Tocantins. E de acordo com as narrativas, buscamos elementos que evidenciassem a maneira que esses profissionais abordavam as questões de gênero e sexualidade no âmbito de suas práticas. Para alcançar o objetivo proposto por essa pesquisa, contamos com uma abordagem conceitual sobre identidade, teoria *Queer*, gênero, sexualidade e ensino de geografia. É proposto no decorrer do trabalho um diálogo entre Geografia e gênero, tecendo considerações de como a Geografia tem abordado esse conceito no mundo e, principalmente, na geografia brasileira. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com professores de cinco diferentes cidades do estado do Tocantins. Desta forma, possibilitou-se análise de quais eram os conhecimentos desses professores a respeito da temática, como eles abordavam isso no ambiente escolar e como os profissionais visualizavam esse debate nesse referido espaço. As entrevistas realizadas evidenciaram uma lacuna na formação desses profissionais, pois nem durante a graduação e nem durante o exercício da profissão receberam formações para abordarem sobre as questões de gênero. Foram apontadas as dificuldades dos docentes em abordar esses termos. O próprio pesquisador que se propõe estudar essa temática enfrenta preconceito nesse campo de pesquisa. Desta forma, é salutar desvendar a base da organização geográfica da sociedade e a estrutura de poder que generifica esses espaços. Destaca-se dessa maneira que é necessário um amplo debate sobre gênero e sexualidade, pois ainda é uma área marginalizada na Geografia. Ao pensar a espacialidade é necessário que se considere a multiplicidade de relações sociais, desta maneira, o espaço não é pronto e acabado, mas está em constante transformação, portanto, reflete os padrões hegemônicos.

Palavras-chave: Geografia; Ensino de Geografia; Gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

The main objective of the research was to analyze the discursive practices of Geography teachers from the state of Tocantins. And according to the narratives, we looked for elements that showed the way that these professionals approached issues of gender and sexuality within the scope of their practices. To achieve the objective proposed by this research, she relied on a conceptual approach on identity, Queer theory, gender, sexuality and geography teaching. A dialogue between Geography and gender is proposed during the work, making considerations of how Geography has approached this concept in the world and, mainly, in Brazilian geography. Subsequently, interviews were conducted with teachers from five different cities in the state of Tocantins. In this way, it was possible to analyze what was the knowledge of these teachers about the theme, how they approached it in the school environment and how professionals viewed this debate in that space. The interviews carried out showed a gap in the training of these professionals, since neither during graduation nor during the exercise of the profession they received training to address gender issues. Teachers' difficulties in addressing these terms were pointed out. The researcher who proposes to study this theme faces prejudice in this field of research. In this way, it is healthy to unveil the basis of the geographic organization of society and the power structure that generates these spaces. In this way, it is highlighted that a wide debate on gender and sexuality is necessary, as it is still a marginalized area in Geography. When thinking about spatiality, it is necessary to consider the multiplicity of social relations, in this way, the space is not ready and finished, but is in constant transformation, therefore, it reflects the hegemonic patterns.

Keywords: Geography; Geography Teaching; Gender; Sexuality.

SUMÁRIO

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS E METODOLÓGICOS	10
CAPITULO I: A PRETENZA NEUTRALIDADE DA CIÊNCIA.....	14
1.2 A Geografia como ciência e seu desdobramento	15
1.3 Construindo um debate em torno do espaço geográfico	21
CAPITULO II: PLURALIZANDO OS GÊNEROS.....	26
2.1 Arqueologia do movimento feminista.....	27
2.2 O que é a teoria Queer?	28
2.3 Identidade.....	31
2.4 Genealogia do gênero	34
2.5 Perspectiva butleriana.....	38
2.6 Sexualidades plurais	41
CAPITULO III: AS RELAÇÕES DE PODER, A(S) VERDADE(S) CONTINGENTE E O CURRÍCULO	46
CAPITULO IV: ENSINO DE GEOGRAFIA E O DIÁLOGO COM GÊNERO.....	56
4.2 Geografia e gênero conectando as diferenças.....	62
CAPITULO V: AS NARRATIVAS CONSTITUEM ESPAÇO DE PODER.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIA	79

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS E METODOLÓGICOS

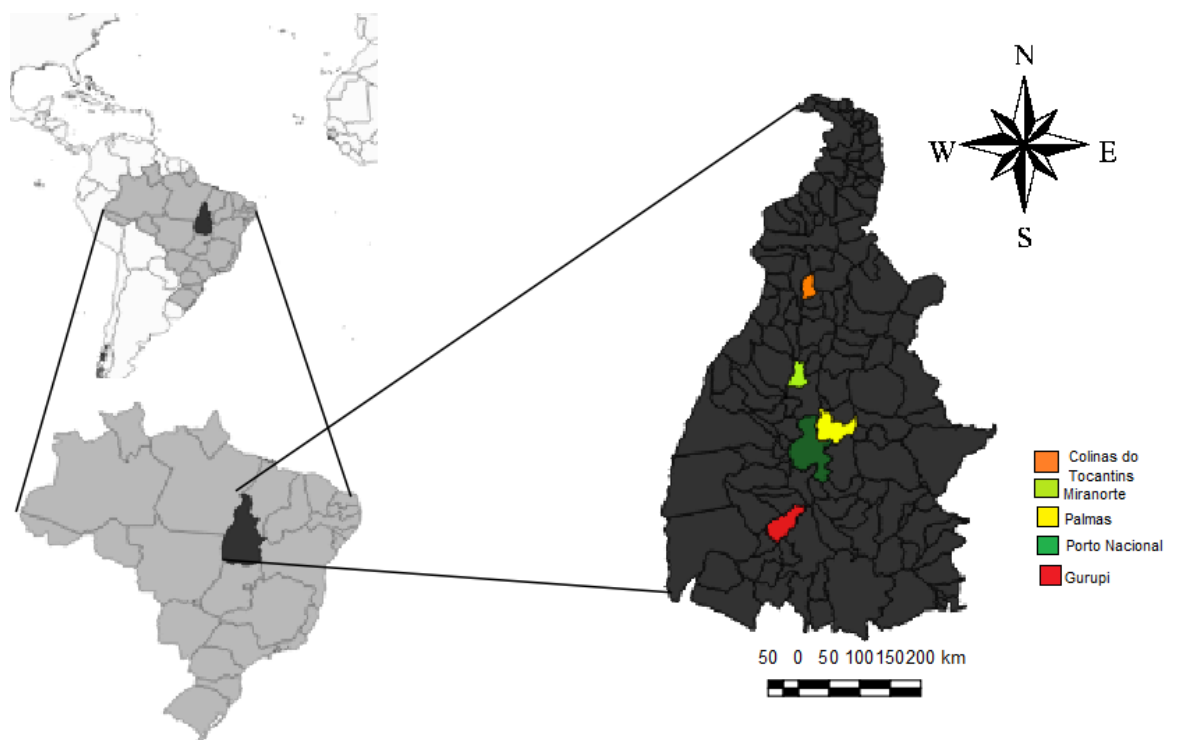
Estudar as relações de gênero na sociedade é estudar a produção e a (re)produção do espaço geográfico. Tendo em vista que são essas relações sociais que dão movimento ao espaço e desta maneira o espaço é sempre um lugar, pois essas relações são carregadas de significados. De acordo com Gomes (2007), o espaço deve, portanto ser compreendido como um espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais que nele circulam. Enfatizamos que o espaço geográfico não é neutro, nele acontecem as desigualdades de etnia, classe, religiosa e de gênero dentre outras. Desta maneira, concordamos com Massey (2008), pois para essa autora o espaço não é algo acabado, mas sim, em constante transformação, portanto também político.

Ao fazer essa interlocução entre Geografia e gênero, é salutar informar que os estudos se desenvolveram a partir dos movimentos feministas, proporcionando assim, debates a respeito da temática e que na Geografia esse debate surgiu na década de 1970. Mas se faz necessário a compreensão de que quando estudamos gênero não estamos estudando apenas as mulheres, pois se assim o fizéssemos estaríamos excluindo parcela significativa da população. Compreendendo que homens e mulheres fazem parte, habitam e transforma o espaço é que pretendemos estudar a relação de educação através da vertente da ciência geográfica com o gênero.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como os profissionais que atuam na área da educação estão promovendo essa discussão. Os professores graduados em Geografia tiveram essa formação? Como eles trabalham a transversalidade e diversidades em sala de aula? Como os docentes abordam essa temática e com quais conteúdos é relacionado? Qual a leitura geográfica sobre gênero que temos hoje para contribuir com o ensino, a formação e a educação em geral?

A pesquisa foi realizada através de uma amostragem com professores de Geografia da Rede Estadual do Tocantins, foram entrevistados sete professores de Centros de Ensino Médios que atuaram nas escolas no ano 2018, os participantes estão espalhados em cinco cidades tocantinenses sendo elas: Colinas do Tocantins,

localizada na região norte do estado, Miranorte, Palmas e Porto Nacional, localizadas na região central e Gurupi na região sul do estado (mapa 01).



Mapa 01. Mapa de localização. Fonte: Elaboração: Alline Lemos Lira. Edição: Alline Lemos Lira

Ressalta-se que o número de entrevistas realizadas se deu pelo fato de que alguns integrantes não aceitarem o convite, pois de acordo com alguns deles esse tema era bastante problemático e eles preferiam não se envolver, outros alegaram impedimentos como falta de tempo, por exemplo, mas era perceptível que o assunto os incomodava.

Desta Maneira, a entrevista foi realizada com um docente da cidade de Colinas do Tocantins, um docente da cidade de Miranorte, dois docentes de Palmas, dois docentes de Porto Nacional e um docente da cidade de Gurupi.

Para a realização desta pesquisa foram realizadas sete entrevistas semi-estruturadas. Para Marconi e Lakatos (2003), uma entrevista consiste no encontro entre duas pessoas para que haja uma conversa sobre o assunto, e assim, ocorrendo a coletas de dados.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.195)

Segundo Lazzarin (2017), uma entrevista semi-estruturada facilita para o pesquisador, pois existe a possibilidade de flexibilização das perguntas, tanto no controle do tempo e duração, podendo também o pesquisador inserir ou abordar temáticas e novas questões. Para o autor, uma entrevista semi-estruturada consiste em:

É uma entrevista baseada em um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador. Não existem perguntas estabelecidas rigidamente, como na entrevista estruturada, mas um roteiro que funciona como um guia, cuja função principal é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido de obter a informação de forma mais precisa e com maior facilidade. (LAZZARIN, 2017, p. 23).

Esta pesquisa trata-se de um estudo sobre um tema que nos últimos anos tem consideravelmente ganhado espaço na ciência brasileira, mesmo lentamente e com resistência por grande parte da sociedade, o entrave acerca dessa temática na grande maioria se esbarra em discursos religiosos.

O principal objetivo dessa pesquisa é verificar e analisar as concepções que os docentes têm sobre gênero e sexualidade, qual tem sido a postura deles sobre essa temática em sala de aula e com quais conteúdos geográficos eles conseguem abordar sobre essas questões. Ressaltamos ainda que compreendemos que os docentes são indivíduos que compõem a sociedade e que por ela também são formados e ainda sabemos as barreiras que estes profissionais enfrentam no seu cotidiano em sala de aula, sofrendo pressões das mais diferentes esferas. Desta forma, evidenciamos que estamos enfrentando uma crise de paradigmas. De acordo com Mantoan (2003),

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MANTOAN, 2003, p.11)

Diante dos fatos apresentados, o trabalho aqui presente é estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo desenvolve-se sobre os desdobramentos da ciência como uma ciência neutra e as consequências que essa postura traz para a sociedade e o desdobramento da própria Geografia, que ao passar dos anos, sofre

mudanças por ser um produto de pesquisas que são fortemente influenciados por problemas da sua época.

Já no segundo capítulo é realizado uma discussão teórica, a fim de traçar um percurso conceitual para nortear o andamento da pesquisa, discorreremos sobre conceitos como gênero, sexualidade e identidade. Nessa pesquisa seguimos a Teoria *Queer*, baseada na filósofa norte americana Judith Butler.

No terceiro capítulo, analisamos os discursos e como estes cristalizam “verdades absolutas”, essa análise é feita numa perspectiva foucaultiana, pois o filósofo francês tem importantes contribuições nessa área, e que questiona as “verdades absolutas” elaborando uma genealogia sobre o conceito de normalidade.

O capítulo seguinte é elaborado sobre o ensino de geografia e as relações de gênero, tendo como base o espaço geográfico como um espaço engendrado por e através das relações de gênero e sexualidade. Desta maneira é feita uma breve discussão sobre como a Geografia ainda de uma maneira tímida tem trabalhado essas questões.

E no último capítulo, analisamos como os docentes do ensino de geografia enxergam esse debate, o que eles sabem a respeito desse tema, se tiveram formação e se essa temática tem sido abordada durante as aulas com quais conteúdos eles conseguem relacioná-la.

Ao explicar sobre a metodologia empregada na construção deste trabalho e fazer as ligações conceituais através dos capítulos, desejamos uma boa leitura e que esta pesquisa possa contribuir para a construção de uma Geografia mais abrangente.

CAPÍTULO I

1. A PRETENZA NEUTRALIDADE DA CIÊNCIA

A ciência como neutra e imparcial se manteve por muito tempo sem ser questionada. Desenvolveu-se através da curiosidade humana em obter respostas a determinados fenômenos, surge para criticar a religião e acaba tornando-se também uma doutrina. Sofreu muitas alterações com os passar dos anos e é altamente influenciada pelo o local em que é produzida, pois de acordo com Cervo e Bervian (1983 p.09) “a ciência é um processo de construção”, desta maneira está em constante transformação. Na obra “Metodologia das pesquisas em Ciências Sociais” vimos que:

Dizer que alguma coisa é boa ou má, melhor ou pior , é dar um julgamento humano. Só um homem pode dizer que uma coisa é boa ou má- e não se discute. Nenhum procedimento científico pode conter uma resposta sobre a relativa desejabilidade de uma coisa [...] É nesse sentido que a ciência é neutra . Não é neutra por haver alguma virtude essencial em ser neutra. É simplesmente a natureza da ciência que está em testar relações empíricas entre fenômenos ou variáveis- e para fazer isso, exige que um fenômeno seja de natureza a ser observado , manipulado ou medido. (KERLINGER, 1980).

A visão tradicional da ciência como algo neutro é um mito, e ele já vem há algum tempo sendo questionado por alguns cientistas. Toda e qualquer observação de fatos não é desprovido de valores, pois, o próprio cientista ao observar, estará fazendo isso de algum lugar. Afirmar que a ciência é neutra é estar apoiando o *status quo*. Paulo Freire já nos alertava sobre a questão da neutralidade, para o pedagogo não existia uma neutralidade possível, pois todos são orientados por uma base ideológica. O autor questionava “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.” (FREIRE, 1996 p.112)

Muitos cientistas querem afirmar a neutralidade da ciência, mas não existe imparcialidade possível, pois, somos seres naturalmente e culturalmente parciais. Nenhum ser humano tem uma percepção completa e acabada do todo, desta maneira sendo a ciência um produto da criação humana, ela não é neutra.

Desde o Iluminismo, as mulheres foram relegadas ao acesso à ciência. Os pilares da ciência moderna foram calcados na supressão de como diria as geógrafas

Janice Monk e Susan Hanson¹ em uma exclusão da “metade da humanidade”. A ciência como produto humano é socialmente produzido e, sendo assim, não há neutralidade na produção do conhecimento. A ciência moderna tal como conhecemos apresenta privilégios de sexo, raça, sexualidade e gênero.

No pensamento liberal, influenciado pelos ideais iluministas, há a noção do sujeito social como universal, livre, autônomo e racional. Conceber a existência do sujeito universal é atribuir-lhe homogeneidade², ou, em outras palavras, unidade (MARIANO, 2005 p.483). Nessa perspectiva Silva, Nabozny e Ornat (2011) resalta que a discussão a respeito da colonialidade do saber, com a crítica à ciência moderna, neutra e objetiva, foi em grande parte travada pelas chamadas “epistemologias feministas”.

Consideramos portando, a ciência parcial, pois esta é realizada por pesquisadores e passa então a ser uma questão de escolhas metodológicas. Desta maneira, toda e qualquer observação de fatos não é desprovida de valores, pois ao realizar a escolha do tema a ser pesquisado, está já indica uma área de preferência pessoal do pesquisador.

Inspiramos-nos na lição deixada por Foucault (1988), de que é necessário prestar atenção às ausências e aos silêncios porque eles protegem a força e o poder do discurso hegemônico.

Veremos a seguir como essa pretensa neutralidade da ciência está enraizada também na Ciência Geográfica, e quais foram os seus desdobramentos e consequências na sociedade. Pois a Geografia, enquanto ciência, também não foge a essa regra, e o que não faltou foram geógrafos para realizarem questionamentos sobre a objetividade e neutralidade da ciência, e hoje é possível fazer uma análise mais contundente a respeito desse fato.

1.2 A Geografia como ciência e seus desdobramentos

A epistemologia a base da ciência, e um estudo crítico das ciências destinado a determinar a sua origem lógica, o seu valor e o seu alcance (JANEIRA, 1972). O entendimento da epistemologia ajuda a compreender as abordagens teóricas e os

¹ MONK, Janice; HANSON, Susan. “Não excluam metade da humanidade da geografia humana”. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Mácri Jose; JUNIOR, Alides Baptista Chimim (ORG) Geografias feministas e das sexualidades: encontro e diferenças. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2016 .

² discutiremos sobre esse assunto no próximo capítulo.

procedimentos metodológicos utilizados ao longo dos anos pelas diversas correntes da ciência geográfica.

É comum nos depararmos com as seguintes indagações nas leituras sobre epistemologia da Geografia: O que é Geografia? Essa é uma questão que atravessa séculos com diferentes pontos de vistas. Para Antonio Carlos Robert Moraes(1983), o rótulo Geografia é um rótulo muito antigo que remota a antiguidade clássica, porém conheceu diferentes significados durante a história . A Geografia é a descrição da Terra. Moraes (2003 p.21) aponta que “esta definição de objeto apoia-se no próprio significado etimológico do termo Geografia-descrição da terra”. Outros que a Geografia é uma ciência das sínteses, existem também autores que buscam definir a Geografia como o estudo do espaço dentre outras variáveis definições.

Frente a estas razões, a pergunta--- o que é Geografia?--- adquire uma conotação nova. Escapa-se do plano da abstração, **quando se aceita que existem tantas Geografias quanto forem os métodos de interpretação**³. E mais, que geografia é apenas um rótulo, referido a um temário geral. E que estes só se substantiva através de propostas orientadas por métodos que expressam posicionamentos sociais. Assim, **a Geografia dependerá da postura política, do engajamento social, de quem faz Geografia. Portanto, existirão tantas Geografias, quantos forem os posicionamentos sociais existentes.** (MORAES, 1983 p. 37)

No decorrer do tempo, a Geografia foi influenciada por contextos históricos e culturais e esse fatores influenciaram na sua construção. A sistematização da Geografia como ciência acontece em meados do século XIX, na Alemanha, e Alexander Von Humboldt e Carl Ritter são considerados os seus fundadores.

É na Alemanha que aparecem os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicada a esta disciplina; é de lá que vem as primeiras teorias e as primeiras propostas metodológicas; enfim é lá que se formam as primeiras correntes deste pensamento.” (MORAES, 1983 p.48).

Apesar de Humboldt e Ritter terem contribuído para que a ciência geográfica se tornasse conhecida, ela perdeu espaço no meio acadêmico-científico em um determinado período do século XIX e só voltaria à cena no final do século XIX e início do século XX, começando assim as constantes metamorfoses da Ciência Geográfica. Veremos a seguir algumas etapas desse processo.

A Geografia Clássica que se formula no final do século XIX e início do século XX se voltaram para a sistematização do pensamento geográfico. Nesse período, a

³ Grifos nossos.

Geografia e outras ciências enfrentaram uma ambiência científica no qual era necessário buscar respostas ao reconhecimento do método matemático como o único capaz de chegar a uma verdade, porém sem ser capaz de explicar os processos e os fenômenos referentes às questões humanas e sociais.

Iniciando a sua ambivalência, pois a solução encontrada para resolver esse impasse foi a separação entre Geografia Física e Geografia Humana. À primeira foi atribuída a tarefa de explicar as leis da Física, da Biologia e da Matemática na explicação dos processos e acontecimentos ligados à natureza. Enquanto a segunda ficaria responsável por buscar a adoção de uma legitimidade institucional para tratar o ser humano de maneira científica.

O alemão Friedrich Ratzel e o francês Paul Vidal de La Blache são considerados os responsáveis por relocar a Geografia entre as ciências modernas. Com a oposição de pensamento entre si, pois, como afirma Moraes (1983, p. 55) Ratzel definiu “o objeto geográfico como o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade” dedicando-se a estudar sobre o Estado e o solo, opondo-se a politização do seu discurso, ao seu caráter naturalista e mecanicista.

Friedrich Ratzel é influenciado pelas ideias de LAMARK e DARWIN ditando que o meio natural determina a sobrevivência dos espaços, das individualidade da região e determinada pelos elementos naturais. Para ele, o homem é o produto do meio. RATZEL manteve sua visão naturalista: reduziu o homem a um animal ao não diferenciar as suas qualidades específicas; assim, propunha o método geográfico como análogo ao das demais ciência na natureza; e concebia a causalidade dos fenômenos humanos como idêntica a dos naturais. Os discípulos de RATZEL radicalizaram e fundaram a “escola determinista”. (MORAES, 1983, p. 57).

Ratzel então elabora o conceito de espaço vital, pois para ele quanto maior o vínculo com o solo, maior seria a necessidade de a sociedade manter suas posses. Apesar de ter trago o ser humano para o debate Ratzel desconsiderou o seu papel social e o tratou como animal, para ele o homem é o produto do meio. Como nos aponta Moraes (1983),

Desta forma, o homem é posto como elemento passivo, cuja história é determinada pelas condições naturais que o envolvem. O peso da explicação residiria totalmente no domínio da natureza. Tal perspectiva pode aparecer em uma formulações de um radicalismo gradual, porém o limite da ação humana sempre estaria no máximo na adaptação ao meio. (MORAES, 1983, 25).

Contrário a teoria de Ratzel temos Vidal de La Blache que construiu uma proposta de Geografia com ênfase na sociedade, na humanidade ou nos grupos humanos. Com reação ao determinismo surge na França o Possibilismo no final do século XIX (MORAES, 1983). Segundo Manuel Correia de Andrade (1987, p.71), para Paul Vidal de La Blache “o gênero de vida seria o conjunto articulado de atividades que, cristalizadas pela a influência de costume, expressam as formas de adaptação, ou seja, a resposta dos grupos humanos aos desafios do meio geográfico” . La Blache Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Observou que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidas pelo meio. Caberia estudar como o homem se apropria dos recursos oferecidos pela natureza e as transformações deste meio.

Neste processo, de troca mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra geográfica do homem”. Porém, *na perspectiva vidalinas, a natureza passou a ser vista como possibilidades para a ação humana; daí o nome Possibilismo* (MORAES 1983, p. 71) .

Para muitos teóricos do pensamento geográfico, essas diferenças de pensamento entre os dois podem ser explicadas por meio de condicionantes contextuais. Consideram-se que o surgimento da Escola Francesa de Geografia (possibilista e funcionalista), teria ocorrido em reação a geografia alemã. Acreditam que a geografia passou a ser considerada importante na França após a derrota francesa na guerra frente à Alemanha, pois essa vitória foi atribuída à implantação da cátedra de Geografia na Alemanha, o que teria favorecido uma consciência espacial por parte dos alemães.

Algumas correntes do pensamento geográfico inspiradas na ideia de Vidal de La Blache acusavam a Geografia desenvolvidas pelos alemães, de estar associada aos interesses geopolíticos da Alemanha, em contrapartida gerou a proposta de uma Geografia “neutra” da parte dos geógrafos franceses. Nas palavras de Manuel Correia de Andrade (1981),

Os geógrafos Francês tratavam a Geografia da paisagem, considerada uma ciência de síntese. Davam grande importância à visualização da mesma, tanto em seus aspectos físicos como nas marcas nela deixada pela a ação do Homem. [...] o estudo das regiões levou o geógrafo a preocupar-se com uma visão totalizante das mesmas e a procurar compreender e explicar a realidade como um todo com a máxima fidelidade. (ANDRADE, 1987, p.64)

A descrição da região, de seus aspectos físicos sobreposto aos humanos e econômicos era considerada essencial, pois era vista como o meio para o ser humano viver por intermédio da extração de recursos para a produção, o que resultou na noção “gênero de vida”.

Já no Brasil a institucionalização da Geografia aconteceu na década de 1930, com o início da Era Vargas, as ideias lablacheanas foram difundidas, alguns anos mais tarde com a chegada de mestres, pesquisadores franceses e geógrafos brasileiros influenciados por eles disseminaram essas ideias através de publicações de livros, estudos e pesquisas, é importante ressaltar que nesse mesmo período foi criado o Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na década de 1960, novos paradigmas passaram a influenciar o desenvolvimentos da Geografia Brasileira e aumentaram as críticas ao tradicionalismo francês. Influenciada pelo neopositivismo e pela Teoria Geral dos Sistemas, a chamada Geografia Pragmática ou Teorética-Quantitativa adquiriu impulsos nesse novo momento. Seu principal divulgador foi o IBGE. Uma das diferenciações das duas Geografia é que a Geografia Clássica valorizava a história, a Geografia Teorética enfatiza em sua análise o presente.

Para Moraes (1983, p. 99), a Geografia Pragmática efetua críticas apenas a insuficiência da análise tradicional. Não vai aos seus fundamentos e à sua base social. Ataca principalmente o caráter não-prático da Geografia Tradicional. Argumentam seus seguidores que esta disciplina teve sempre um conhecimento de situações já superada. Assim não informava a ação, não previa; logo, era inoperante como instrumento de intervenção na realidade.

Os críticos da Geografia Clássica acusavam-na de produzir um conhecimento descritivo e propunha conhecer as diferentes realidades naturais e sociais por meio do raciocínio hipotético-dedutivo. Baseada nessa crítica, a Geografia pragmática recorreu à utilização de métodos estatísticos e matemáticos, o que representava uma nova forma de trabalhar e pensar a Geografia no mundo do pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e do capitalismo.

Dez anos depois, sobretudo em 1970, como resposta à Geografia Pragmática, a Geografia no Brasil passaria por mais uma mudança no percurso da sua história, surgia a Geografia Crítica ou Radical, pois passou a incorporar as discussões de alguns autores estrangeiros como Yves Lacoste que vinha discutido

já há algum tempo o papel da Geografia, questionando o ensino da mesma de caráter enfadonho e nos alertando para a importância da discussão de uma geografia ligada às questões de injustiças sociais, proporcionada pelas desigualdades espaciais e sistemas econômicos. A sua principal obra é “ A Geografia isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra” .

Os autores da Geografia Crítica fazem uma avaliação profunda das razões da crise; são os que acham fundamental evidenciá-las. São autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia Militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como instrumento de libertação do homem. São esses pensadores que acusam a ciência geográfica de estar a favor dos atores hegemônicos.

No Brasil, a difusão dessas ideias aconteceu no fim da década 1970 pois o regime militar começava a se enfraquecer, é importante lembrar, que com as censuras que pairavam o território brasileiro durante esse período muitos artistas, intelectuais e políticos precisaram se asilar em outros países, o geógrafo brasileiro Milton Santos foi um deles, e incorporou o debate da renovação da Geografia brasileira, como podemos analisar em sua obra “Por uma Geografia nova” publicada em 1978. Desta maneira essa vertente da Geografia entendia que o espaço era heterogêneo, socialmente construído e ao entender o espaço como um produto social caberia aos geógrafos transforma-lo.

Um pouco mais tarde surge uma nova escola geográfica, a Geografia Humanista, que veio acompanhar a Geografia Crítica, mas esta, privilegiando os vínculos pessoais e afetivos dos grupos humanos. Para os adeptos dessa corrente, as ações dos sujeitos sobre os lugares são diferentes assim como as suas percepções e valores que também refletem no espaço social. Ao estudar esse vínculo afetivo com o Lugar a Geografia Humanista demonstra grande preocupação com a descaracterização dos lugares frente aos avanços do processo de globalização.

Partindo do pressuposto que a ciência geográfica passou no decorrer da história por diferentes concepções, e que ela modifica-se no decorrer da história e do espaço, podemos portanto afirmar que ela está em constante evolução. A

pesquisa geográfica sempre será influenciada pelo contexto histórico, espacial e cultural sobre a qual ela estará imersa, diante disso, podemos concluir que ela sempre estará em processo de renovação.

1.3 Construindo um debate em torno do espaço geográfico

A polissemia da palavra espaço provoca ainda hoje bastante confusão, apesar de ser uma palavra de uso recorrente no cotidiano, portanto, propomos uma breve reflexão em relação a este termo. Pois como objeto de estudo central da Geografia é necessário delinear qual conceituação iremos seguir no desenvolvimento deste trabalho. Para isso, primeiramente, traçaremos uma discussão a respeito da categoria espaço que servirá como balizamento para prosseguirmos nesse debate. Esse ponto de partida é necessário, tendo em vista as variadas possibilidades de compreensão da categoria e de acordo com suas variadas matrizes filosóficas.

Desde seu surgimento como ciência, a Geografia passa por problemas epistemológicos. Analisamos essas diferenças conceituais anteriormente e traçamos uma breve história do pensamento geográfico. Apesar de acreditarmos que essa problemática mais contribui do que de fato atrapalha, pois são as divergências de pensamentos que contribuem para o desenvolvimento desta ciência. Os diferentes pontos de vistas e posições tem alimentado a epistemologia da ciência geográfica. Alguns acreditam que isso tem contribuído para o enfraquecimento da mesma, mas será que sem essas divergências ideológicas a Geografia já não teria estagnado novamente? Fica a reflexão, uma vez que não é o nosso propósito aqui respondê-la.

Para Lobato (2010), como toda ciência, a Geografia possui alguns conceitos-chaves, capazes de sintetizarem a sua objetificação, isto é, o ângulo específicos com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. No caso, o conceito chave aqui exposto na ciência geográfica é o espaço.

A palavra espaço às vezes vem acompanhada de um adjetivo como: espaço sideral, espaço urbano, espaço mental, espaço político, espaço social e etc. O espaço geográfico também configura essa lógica. Douglas Santos (2002) se propõe a realizar esse debate em seu livro “A reinvenção do Espaço” onde tece diálogos

entre as diferentes concepções de espaços e afirma que isso contribui para a construção do significado de uma categoria. "Espaço" é uma daquelas coisas mais óbvias, mobilizada como termo em mil contextos diferentes, mas cujos significados potenciais são todos muito raramente explicados ou focalizados (MASSEY, 2004). Santos (2002), aponta que

Por se tratar de uma categoria que hoje transita pelos diversos ramos do conhecimento científico e reverbera no interior da linguagem do senso comum-quase que acompanhando a difusão da categoria natureza-, a discussão em torno da necessidade de se apurar, da forma mais criteriosa possível, o significado (ou os significados potenciais) da categoria espaço tornou-se uma tarefa premente.(SANTOS, 2002, p. 17).

O geógrafo britânico David Harvey (2011) mostra três concepções de espaço não excludente entre si: uma primeira abordagem do espaço absoluto. Seria o espaço em si, receptáculo. A segunda abordagem é a do espaço relativo. Seria a distância. A terceira abordagem do espaço relacional, na qual um objeto só existe em contato com outro. Para Castro Et all (2012), a ideia de espaço evoca as diferentes formas assumidas pelo processo de estruturação social. Nesse sentido, o espaço, mais do que manifestação da diversidade e da complexidade sociais, é ele mesmo, uma dimensão fundadora do "ser no mundo", mundo esse, tanto material quanto simbólico, que se expressa em formas, conteúdos e movimentos.

Segundo Gomes (2007), o conceito funciona como uma categoria de análise e não de síntese. Os conceitos e as categorias figuram como chaves estruturais na composição de uma explicação. São as partes constitutivas de uma cadeia lógica. Portanto, para o autor, de um ponto de vista geográfico, o espaço é simultaneamente o substrato no qual são exercidas as práticas sociais, a condição necessária para que essas práticas existam e o quadro que as delimita e lhes dá sentido (GOMES, 2012). Antonio Robert Moraes argumenta que "todos sabemos que as formas espaciais são produtos históricos. O espaço produzido é um resultado da ação humana sobre a superfície terrestre que expressa, a cada momento, as relações sociais que lhe deram origem." (MORAES, 2005, p. 15).

Na concepção de Léfrevé, filósofo francês que contribuiu grandemente com essa discussão e influenciou grandes pensadores, o espaço geográfico é o contínuo resultado das relações sócio-espaciais. Tais relações são econômicas (relações sociedade-espaço mediatizada pelo trabalho), política (relação sociedade-Estado) e simbólicas culturais (relações sociedade-espaço via linguagem e imaginário). A força

motriz destas relações é a ação humana e suas práticas espaciais (Léfebvre, 1991). Para esse autor o espaço é ao mesmo tempo, percebido, concebido e vivido. Nesse sentido fazendo uma análise da concepção de espaço de Léfebvre, Schmid nos aponta que

O espaço é inacabado, desta maneira ele é continuamente produzido e indissociável do tempo. O espaço é para ser entendido em um sentido ativo como uma intrincada rede de relações que é produzida e reproduzida continuamente. O objeto da análise é, conseqüentemente, o processo ativo de produção que acontece no tempo. (SCHMIND, 2012 p.16)

O geógrafo brasileiro Milton Santos também não se esquivou sobre o debate em relação ao espaço, e contribui com uma densa teorização em relação ao mesmo. A obra basilar para a compreensão do entendimento do autor sobre o espaço é “A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção”. A ponto de partida o autor propõe que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações. Nas palavras de Santos:

“Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. E assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma” (SANTOS, 2012 p. 63).

Para resumir essa concepção de espaço Santos (2012, p. 88) propõe, “O espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais”. O espaço deve ser sempre concebido sobre a condição social e física, formando desta maneira um hibridismo. Santos também pontua que o espaço geográfico se diferencia do espaço social dos sociólogos porque inclui também a materialidade.

A geógrafa britânica Doreen Massey também contribui em torno desse debate espacial. Por ter apenas uma obra traduzida para a língua portuguesa “Pelo o Espaço: uma nova política de espacialidade”, e alguns artigos, recentemente recebeu uma homenagem da revista GEOgraphia volume 19 em que alguns autores escreveram a partir de reflexões de suas obra, a edição também contou com 2 artigos de autoria da própria Massey.

Através de análise de um artigo em especial dessa edição, Silva, Ornat e Junior (2017) argumentam ser perceptível o distanciamento de Massey em relação ao marxismo clássico. Em um trecho de entrevista trabalhado por esses autores a própria Massey reafirmar essa posição, de ter muita dificuldade em se afirmar marxista, até encontra Althusser, pois na concepção deste, tudo era sempre um

produto do que vinha antes disso. Para Massey por não se encaixar nos padrões e que tentava escapar das normas, e que não estava em conformidade com nenhuma descrição do que seria mulher, e através disso procurava desafiar-las, sendo assim a sua primeira aceção do anti-essencialismo, embora afirme que ela não conhecia esse termo e que ninguém naquela época o conhecia também.

Para geógrafa feminista Doreen Massey, apesar de o tempo e o espaço serem distintos eles, eles são indissociáveis. Desta maneira a autora nos explica que

Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Neste sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. À medida que o debate se desenvolve, o que começa a ser focalizado é o que isso deve trazer à tona: uma política relacional para um espaço relacional (MASSEY, 2008 p. 98).

Em muitas filosofias, o espaço é visto como oposto ao tempo e essa concepção é amplamente criticada por Massey. Para a autora tempo e espaço nasceram juntos, portanto torna-se realmente imperativo que conceitualizemos o mundo em termos de tempo-espaço. Nas décadas recentes muitos geógrafos têm defendido a repriorização do espacial. Talvez o que é ainda mais importante é o fim da separação radical entre espaço e o tempo (MASSEY, 2004. Mas a autora pontua que

O espaço é tão desafiador quanto o tempo. Nem o espaço nem o lugar podem fornecer um refúgio em relação ao mundo. Se o tempo nos apresenta as oportunidades de mudança e (como alguns perceberiam) o terror da morte, então o espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio de nossa interrelacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não-humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada (p. 274).

Para autora (2011), o espaço não é algo estático e neutro e muito menos imóvel, mas é algo imbricado com o tempo, sendo assim, em constante evolução. Segundo Massey (2004) o espaço não está morto, o espaço está sempre num processo de devire que ele nunca é um sistema fechado.

“O espaço, então, é o produto das dificuldades e complexidades, dos entrelaçamentos e dos não-entrelaçamentos de relações, desde o inimaginavelmente cósmico até o intimamente pequeno. O espaço, para repetir mais uma vez, é o produto de inter-relações. Ademais, como um resultado disso, e como já foi aqui proposto, o espaço encontra-se sempre em processo, num fazer-se, nunca está acabado.”(MASSEY, 2004 p. 17)

A autora argumenta sobre o perigo de se cristalizar o espaço em uma tentativa de representação para então depois elaborar uma análise, “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (MASSEY, 2011 p. 95). Corroborando com o exposto:

Penso que o que é necessário é arrancar o ‘espaço’ daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, racionalidade, coetaneidade... caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora (MASSEY, 2011 p. 35).

Autora ainda pontua que existem, inúmeros caminhos para sustentar a relevância ' desta abordagem, muitos deles propostos nos últimos anos pelos que se dedicam aos estudos *queer*, feministas e pós-coloniais. Diante disso:

imaginar o espaço como a esfera de possibilidade da existência da multiplicidade combina com o que, com maior ênfase, em anos recentes, em discursos políticos da esquerda, tem sido colocada como “diferença” e heterogeneidade. A forma mais evidente que isso tornou foi a insistência de que a história do mundo não pode ser contada (nem sua geografia elaborada) como histórias apenas do “Ocidente” ou a história por exemplo, daquela figura clássica (irônica e frequentemente, ela própria essencializada) do macho, branco, heterossexual e que essas eram histórias particulares, entre muitas outras (e sua compreensão através dos olhos do Ocidente ou do macho heterossexual é ela própria específica).(MASSEY, 2011 p. 31)

Tecemos esse debate para podemos apontar que a conceitualização de espaço que utilizaremos nesse trabalho é o de Doreen Massey por acreditar ser uma proposta mais flexível, por ter uma abordagem através do campo indenírio auxiliando assim, o trabalho em conjunto com a temática de gênero através da Teoria Queer.

CAPITULO II

PLURALIZANDO OS GÊNEROS

Neste capítulo discutimos sobre o conceito de gênero, partimos de uma arqueologia sobre os movimentos feministas, movimento esse, onde o conceito foi cunhado, realizarmos para a discussão sobre a teoria *queer*, e seguirmos debatendo sobre o conceito de identidades pós-modernas, pois, a compreensão da mesma é essencial para o entendimento do conceito de gênero em uma perspectiva butleriana. Trabalhamos com o método genealógico para abordar o conceito de gênero, método esse desenvolvido pelo o filósofo Michel Foucault através de uma releitura de Nietzsche, no qual a filósofa Judith Butler se baseia para desenvolver sua teoria. A autora nos explica que,

“ as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de “genealogia”. A crítica genealógica recusa-se a buscar a origem do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver, em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos”(BUTLER, 2017, p.10).

O francês Michel Foucault desenvolve esse projeto de genealogia a partir da década de 1970. O autor mostra que não existe sociedade livre das relações de poder e que, os indivíduos são resultados imediatos dessa relação de poder. Trabalha então com uma concepção de poder capilar, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares”(Foucault, 1988, p.89).

Nesse sentido Foucault (1988) ressalta que, “a genealogia não se opõe à história [...]; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa das origens”. Dessa maneira, já adiantamos que a nossa proposta não é estabelecer uma linha do tempo sobre o gênero, mas, sim sistematizar algumas ideias em torno dele.

Utilizaremos então, a genealogia como uma ferramenta para o desenvolvimento.

2.1 Arqueologia do movimento feminista

A luta das mulheres não é uma luta contemporânea, a luta das mulheres por conquista de espaço, posições e direitos sociais vêm de muitos séculos. É importante lembrar que os movimentos feministas não são homogêneos e possui varias divergências por isso é necessário pensar no plural para estar pensando assim a diversidade que contempla a todas e a todos.

É difícil estabelecer uma definição precisa do que seja feminismo, pois este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada. Como todo processo de transformação, contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias. (ALVES, 2003, p.7).

Conseguir determinar quando começou a luta das mulheres por condições de igualdade é no mínimo um tanto trabalhoso. Mas lembraremos aqui de Olympe de Gouges, uma pioneira no movimento feminista na França no século XVI, onde debatia suas ideias e defendia a emancipação das mulheres, a instituição do divórcio e o fim da escravatura. Elaborou a Declaração dos Direitos das Mulheres e Cidadãs, que era um questionamento direto a Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão, documento símbolo da Revolução Francesa, em que o lema era: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, mas isso não englobava as mulheres. E por causa de suas ideias que ousava questionar os padrões vigentes Olympe de Gouges foi guilhotinada.

Para facilitar a compreensão acerca desse movimento, adotaremos a classificação por ondas, conhecidas como as três ondas dos movimentos feministas, em que cada período as feministas estavam empenhadas lutando por algumas causas, essas causas vão se diferenciando no tempo e no espaço. Portanto o movimento feminista é classificado em três momentos específicos, oriundo de épocas distintas, historicamente construídas conforme as necessidades políticas, o contexto material e social e as possibilidades pré-discursivas de cada época.

À luta empreendida por mulheres entre o final do século XIX e o início do XX chamamos de primeira onda feminista, cujas principais reivindicações eram o direito ao voto, à propriedade privada, à educação e o fim do casamento arranjado (LINS et all, 2016, p. 31). Lógico que essa proposta mexia com a formação da sociedade patriarcal, entretanto, não havia propostas de rupturas com o sistema ou um novo

olhar epistemológico sobre as questões das mulheres. Afinal, é preciso lembrar que estamos falando do final do século XIX. (SANTANA, 2016, p.39).

A segunda onda girou em torno dos movimentos de liberação feminina, iniciado na década de 1960 e que tiveram forte atuação nos anos de 1970. Nesse momento elas reivindicavam as limitações da sexualidade feminina, a desigualdade salarial, a descriminalização do aborto e a violência doméstica e sexual.

A terceira onda feminista teve início na década de 1990, e as feministas dessa terceira onda focaram sua atenção nas maneiras pelas quais o gênero se cruza com outros tipos de desigualdade, incluído raça, orientação sexual e classe.

Lins (2016) aponta que para alguns críticos ao movimento, o feminismo teria perdido a sua importância, visto que as mulheres conseguiram isonomia jurídica, ou seja, são iguais aos homens perante a lei. No entanto existe ainda muito obstáculo entre direito e acesso a este direito. E restam as mulheres a continuação da luta, pois o direito de lutar e resistir é uma conquista democrática e faz parte da prática de mulheres que cotestam as normas culturalmente instituída ao longo dos séculos.

2.2 O que é teoria *Queer*?

A Teoria *Queer* pode ser entendida como uma escola de pensamento, onde foge ao caráter normativo buscando por meio do pós-estruturalismo uma política de desconstrução, originando assim uma problematização ao conceito de identidade fixa e revelando-a provisória e em constante construção. Descreve um leque diverso de práticas que priorizam a análise das relações de poder e das políticas da sexualidade e fornece críticas ao sistema sexo-gênero-poder (Spargo, 2006).

Segundo Miskolci (2009), a teoria *queer* surgiu a partir dos Estudos Culturais Norte Americanos e ganhou notoriedade como contraponto crítico aos estudos sociológicos sobre as minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais. Baseada em uma aplicação criativa da filosofia pós-estruturalista para a compreensão da forma como a sexualidade estrutura a ordem social contemporânea. Nesse sentido,

A teoria *queer* surgiu, pois, de uma aliança (às vezes incômoda) de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundavam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria do sujeito. A expressão “*queer*” constitui uma apropriação radical de um termo que tinha

sido usado anteriormente para ofender e insultar, e seu radicalismo reside, pelo menos em parte, na sua resistência à definição (SALIH, 2015 p. 19)

É consenso entre os estudiosos que a teoria Queer não tenha uma tradução para o português, entretanto eles são categóricos ao afirmar que se tratava de um termo pejorativo para definir todos aqueles que fugiam das regras de padrões vigentes. De acordo com umas das maiores teóricas *Queer* brasileira:

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reintegra os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquiriu força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Esse termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais principalmente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação (LOURO, 2001, p. 546).

A mesma autora continua afirmando que “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”. E continua.

As condições que possibilitam a emergência do movimento *queer* ultrapassam, pois, questões pontuais da política e da teorização gay e lésbica e precisam ser compreendidas dentro do quadro mais amplo do pós-estruturalismo. Efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação. (LOURO, 2004, p. 40)

Com a crise dos movimentos pautados pela a política de identidade, os intelectuais feministas, gays e lésbicas apoiados no pós-estruturalismo se apropriam do termo *queer* e este sofre uma ‘radical’ resignificação, pois se apropriam de uma palavra normalmente usada para insultar e ofender, tornando assim resistente às definições fáceis. Surge nos Estados Unidos, na década de 1980, opondo-se aos estudos sociológicos tradicionais sobre as identidades fixas das minorias sexuais e de gênero, problematizando concepções clássicas de sujeito, identidade e identificação (Miskolci, 2009). Spargo nos aponta quais são as ideias que a teoria *queer* se apropria para desenvolver-se, segundo a autora:

A teoria *Queer* faz uso de várias ideias da teoria pós-estruturalista, incluindo o modelo psicanalítico de identidade descentrada e instável, de Jaques Lacan, a desconstrução de estruturas binárias conceituais e linguísticas, de Jacques Derrida e, é claro, o modelo de discurso, saber e poder, de Foucault. Previsivelmente, ela não tem um momento único de origem mas, retrospectivamente, o início de sua cristalização é muitas vezes identificado como uma série de conferência acadêmica realizadas nos Estados Unidos no final dos anos 1980, que abordaram assuntos gays e lésbicos em relação a teoria pós-estruturalistas (p. 37-38)

A palavra ainda hoje se mantém e constante elaboração. A teórica feminista E. Sedgwick caracteriza o *queer* como indistinguível e instável, sendo essas suas características, conforme pontuam diversos autores, a fonte de seu poder crítico. Segundo Spargo (2006) “*Queer*” pode funcionar como adjetivo, substantivo ou verbo, mas em qualquer caso se define contra o “normal” ou normatizador. A teoria *queer* não é um quadro de referencia singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero, desejo sexual e práticas. Tomaz Tadeu argumenta que a Teoria Queer,

Efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria queer quer nos fazer pensar queer (homossexual, mas também “diferentes” e não *straight* (heterossexual mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez simplesmente o que é permitido pensar. [...] O que se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de um modo geral. Pensar queer significa questiona, problematizar, constestar todas as formas bem-comportada de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é neste sentido, perversa, subversiva, impetinente, irreverente, profana, desrepeitosa. (SILVA, 2000, p.107)

Coaduna com essas reflexões Mikolci (2009), quando ressalta que a Teoria Queer e os Estudos Pós-Coloniais são parte de um conjunto que podemos chamar de teorias subalternas, que fazem uma crítica dos discursos hegemônicos na cultura ocidental. Assim sendo salientamos que a teoria é desenvolvida através de releitura das obras de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida. Já a expressão teoria queer é atribuída a Teresa de Lauretis, no seu artigo “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities” publicado em 1991 na revista *differences*.

Um lugar de destaque na discussão é conferido a Judith Butler e à sua elaboração do argumento de Foucault sobre as operações do poder e da resistência de modo a demonstrar os modos como as identidades marginalizadas são cúmplices dos sistemas identificatórios que procuram contrariar (ALMEIDA, 2004). Para a maior expoente na contemporaneidade da teoria queer Judith Butler (2000) a teoria queer afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um processo de construção social e que, portanto, não existem papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes, formas socialmente variáveis de desempenhar um ou múltiplos papéis sociais. Para Lugarinho

A teoria queer pretende assinalar o lugar do queer (o homossexual) no contexto cultural em que se inscreve, ao observá-lo sob as suas inúmeras facetas sociais, étnicos, nacionais etc., sem tentar projetar uma imagem

essencialista e globalizante, pelo contrário, mas investido na diferença como a única forma de perceber o seu lugar e os sentidos que gera (LUGARINHO, 2001, p. 41)

Se é comum pensar que *queer* funciona, sobretudo como modismo para distinguir *gays* de velho estilo dos de novo estilo, é certo que o termo pode ser usado para descrever uma população aberta, cujas características partilhadas não são a identidade mas um posicionamento antinormativo em relação à sexualidade (ALMEIDA, 2004). Podemos compreender com base em Leandro Colling que,

As pessoas do ativismo queer rejeitam a ideia de que, para ser respeitado ou ter direitos, as pessoas devem abdicar das suas singularidades em nome de uma “imagem respeitável” perante a sociedade. Ao invés disso, tentam evidenciar como se construiu e como se perpetua essa tal respeitabilidade, quem é deixado de fora nesse processo, ou seja, quem é considerado humano e quem é apenas um corpo abjeto, portador de um gênero ininteligível (...) (COLLING, 2015)

Apesar de ter se constituído uma escola com certo rigor conceitual, a teoria queer pretende causar estranhamento na forma de pensar, mostrando que existem outros ângulos e novas lentes de se enxergar um mesmo fenômeno, subvertendo assim a atual lógica do pensamento dominante. O *queer*, portanto, recusa a definição e a estabilidade, é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação. A teoria queer tem um caráter transgressor. Ela diz que não precisamos de normas. Por isso sua característica é não ter característica. Desta forma, a tentativa de definição da teoria *Queer* já foge ao que a própria teoria designa.

2.3 Identidade

Para avançarmos na leitura é necessário o entendimento da perspectiva do conceito de identidade na vertente pós-estruturalista. De acordo com Woodward (2013), as identidades são fabricadas por meio de marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Desta maneira a teoria pós-estruturalista crítica o conceito de uma identidade única e fixa, e apostam em uma identidade fluída e interseccional. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, “é fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência (...) Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois,

inseparáveis. (SILVA, 2013, p. 75) Assim, entendemos que identidade e diferença formam um par dialético entre si.

Tais afirmações vêm de encontro ao que queremos, pois nesse sentido percebemos as relações imbricadas entre diferença e identidade. Recorremos então para o entendimento do sistema de poder e como ele age na legitimação dessas relações. De acordo com Foucault

Deve-se primeiro compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de arrelações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constituvas de sua organização; o jogo que, através de luta e afrontamento incessantes os transforma, reforça inverte; os apoios que tais corelações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrario, as defasagem e condições que as isolam entre si.(FOCAULT, 1988, p.89)

Nesse sentido Silva aponta que, “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2013,p. 91). Seguindo nesse panorama o autor pontua que,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferenças traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder (SILVA, 2013, p.81).

Stuart Hall (2006), em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, se propõe a fazer uma análise entre a diferenciação de identidades entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”. Apontando-nos que essa concepção sociológica clássica a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade”. Em suas palavras, “a identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica uma sutura) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. E ao decorrer das colocações de suas ideias o autor nos aponta a diferença entre uma e outra, “as sociedades moderna são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e “modernas” (HALL, 2006 p. 14)

A posição de Hall enfatiza a questão mutável da identidade. Ao ver a identidade como uma questão de “torna-se”. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com a existência de outras (WOODWARD 2013, p.32). Nessa mesma linha de raciocínio Silva (2013, p. 76) nos diz que “ a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo

natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nos que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferenças são criações sociais e culturais. Desta maneira, o autor nos aponta que “As chamadas interpretações biológica são, antes de serem biológica, interpretações, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2013 p. 86). Esmiuçando ainda mais o autor diz que,

Primeiramente, a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato, seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um fato performativo. A identidade está ligada a sistema de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2013, p. 97)

Hall nos aponta que esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceituando como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Portanto ele define que,

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singular, mas multiplamente construídas ao longo do discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitos a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2013, p. 108).

Portanto, como vimos desde o início a identidade e as diferenças se alimentam mutuamente uma da outra. Para Woodward (2013) a identidade é, marcada pela diferença. De acordo com Foucault (1986), as identidades, são construídas no interior das relações de poder. Toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido é “um efeito do poder”(Butler, 1993). Laclau coaduna com essa perspectiva ao pontuar que “não se pode afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e no processo de fazer distinção, afirma-se o contexto simultaneamente”(Laclau, 1996).

A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é a parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2013). Stuart Hall (2006) nos

aponta que a identidade moderna está sendo descentrada, fragmentada, isso é, o indivíduo passa a ter uma série de marcadores identitários.

O conceito de identidade então é fluída, cambiante, passando a existir então, um jogo de identidades quais marcadores socioculturais falam mais alto: classe, raça, gênero e etc. Compreender essa concepção de identidade torna-se imprescindível para avançarmos ao ponto crucial da nossa pesquisa, que é a questão de gênero, trabalharemos essa temática em seguida.

2.4 Genealogia do Gênero

Para iniciarmos a discussão sobre a temática de gênero é imprescindível um prévio entendimento sobre os movimentos feministas, pois, foi a partir desses movimentos que surgem à discussão sobre gênero, quando as estudiosas feministas passam a questionar o padrão vigente.

O feminismo foi significativamente impactado pela a inclusão da categoria 'gênero', os estudos que surgiram desestabilizou e dessencializou não apenas as teorias feministas, mas transformou totalmente os discursos científicos. Abrindo caminho para o questionamento o que é ser homem ou o que é ser mulher? Questionamentos que passaram a ser interpretados a partir dos valores e normas de cada época e cultura.

Portanto, também se faz necessário a compreensão sobre a palavra gênero que aqui utilizaremos. O conceito de gênero não foge a regra sobre as variadas correntes epistemológicas, diante disso é crucial situarmos os leitores a respeito de qual corrente iremos seguir. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando a escolha desse objeto. (Louro, 1995).

Uma das correntes é sobre a compreensão ao sistema sexo x gênero, atrelada ao determinismo biológico, adota uma postura dualista⁴ que vai embasar a diferença entre natureza (essencialismo) e cultural (culturalismo)

No entanto, existe outra corrente filosófica – as denominadas feministas pós-modernistas - que opera com a noção de que sexo é uma construção social como o

⁴ Em alguns textos essa palavra poderá ser substituída por dicotomia ou binarismo.

gênero, ou seja, sexo=gênero, rompendo com a ideia de natural, segmentado, dicotomizado. Explanaremos a seguir sobre cada uma delas.

A escritora francesa Simone de Beauvoir impulsiona o que chamaremos de segunda onda do feminismo em ascensão na década de 1960, a autora fez uma análise ao afirmar que o homem é sempre o universal e a mulher é sempre o outro. Beauvoir foi uma das propulsoras na crítica ao sujeito, desafiando sua presumida universalidade, neutralidade e unidade, argumentado que no mundo social existem aqueles que ocupam a posição não específica, sem marcações (sexual, racial, religiosa), 'universal', e aqueles que são definidos, reduzidos e marcados por sua 'diferença', sempre aprisionados em suas especificidades, designando o outro. Isto define a posição de homens e mulheres: "O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro". A celebre frase "não se nasce mulher torna-se" (BEAUVOIR, 2016). virou emblemática do movimento, questionando o *statu quo*, mas partindo de uma perspectiva fenomenológica e construcionista, pois partindo dessa premissa, o individuo recebe os papeis a ser desempenhado.

A historiadora Guacira Lopes Louro propõe uma análise desta frase e nos aponta que

A expressão causou impacto e ganhou o mundo. Mulheres das mais diferentes posições, militantes e estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura. (LOURO, 2008 p. 17)

Já para a historiadora Joan Scott (1989) no seu uso recente mais simples, "gênero" é sinônimo de "mulheres". Livros e artigos de todo o tipo, que tinham como tema a história das mulheres substituíram durante os últimos anos nos seus títulos o termo de "mulheres" pelo termo de "gênero". Para a mesma autora, a emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e conseqüentemente para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e desta maneira, para a análise. A mesma autora entende gênero como " um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1989).

Conforme Mariano (2005), gênero foi primeiramente utilizado para se contrapor ao determinismo biológico. Desse modo, 'gênero' foi desenvolvido como uma oposição a 'sexo', o primeiro designando o que é socialmente construído, e o segundo o que é biologicamente dado. 'Sexo' é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. Gênero, pelo contrário, é um termo que remete à cultura” E continua assim dando continuidade ao binarismo natureza x cultura. JESUS & LIMA (2017, p. 76) citando Weeks exemplifica que sexo deve ser entendido como um termo que se atém às diferenças anatômicas internas e externas do corpo, geralmente dadas no ato do nascimento. Já gênero indica a diferenciação social que atribui papéis culturais e históricos ao posicionamento dos indivíduos, independente do suporte biológico.

Os teóricos que utilizam o essencialismo apoiados na “natureza” como um pilar no qual se constrói as diferenças sexuais, tem como suporte o dimorfismo sexual da espécie humana. Thomas Laqueur em sua obra “Inventando o sexo” estuda profundamente essas relações e na opinião do autor as mulheres até o século XIX era entendidas como homens invertidos e havia até desenhos esquematizando mostrando que as genitálias femininas eram inversões, claramente imperfeitas das masculinas.

Louro (2000) ressalta que “Na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas, e o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura.”, essa dualidade acontece há bastante tempo na ciência, por exemplo, o senso comum x senso científico, corpo x mente a até mesmo a separação da natureza x humanidade, seguem, portanto uma linha de raciocínio cartesiana. Para Adriana Piscitelli (2009)

O termo gênero em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outros são percebidas como resultado dessas diferenças. (PISCITELLI, 2009).

Outra teórica que se propôs a pensar sobre o conceito de gênero foi Gayle Rubin, seu ensaio “o tráfico de mulheres: uma nota sobre a economia política do sexo”, inserida no debate sobre a natureza e as causas da subordinação social da mulher, a autora elaborou o conceito que denominou de sistema sexo/gênero. Nesse

ensaio, Rubin analisa várias teorias e autores entre eles: Marx, Engels, Monique Wittig, Freud e Lévi-Strauss.

Homens e mulheres são, claro, diferentes. Mas nem tão diferentes como o dia e a noite, a terra e o céu, yin e yang, vida e morte. De fato, desde o ponto de vista da natureza, homens e mulheres estão mais próximos entre si do que com qualquer outra coisa - por exemplo, montanhas, cangurus ou coqueiros. A ideia de que homens e mulheres diferem mais entre si do que em relação a qualquer outra coisa deve vir de algum outro lugar que não [seja] a natureza [...] Longe de ser a expressão de diferenças naturais, a identidade de gênero é a supressão de similaridades naturais. (RUBIN, 1993)

O sistema de sexo/gênero formulado por Rubin na década de 1980 rapidamente se difundiu, mas também foi objeto de várias críticas, portando a mutabilidade desse conceito não para por aí, apesar de ainda ser muito usado atualmente.

Essa concepção anteriormente descrita mantém questões essencializante, ou seja, se apegam a interpretações biológicas, como se a mesma não tivesse antes de mais nada sido interpretadas, e que essas interpretações não fossem antes de tudo cultural.

Nas palavras de (LAURETIS, 1994, p. 211) “gênero não representa um indivíduo e sim uma relação, uma relação social”. A autora enfatiza que embora o significado de gênero possa variar de uma cultura para outra, ele estará sempre intimamente ligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. E complementa que,

O sistema sexo/gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quando um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significados (identidade, valor, prestígios, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se apresentar como masculino ou feminino subtende a totalidade daqueles atributos sociais. Assim, a proposição de que a representação gênero é a sua construção, sendo cada termo a um tempo o produto e o processo do outro, pode se expressar com mais exatidão: “A construção do gênero é tanto o produto quanto ao processo de sua representação (LAURETIS, 1994, p. 212).

As críticas contribuíram e alimentaram os avanços na temática dos estudos de gênero, foram cruciais para alavancar as interpretações sobre as concepções de que as diferenças biológicas entre os sexos não são responsáveis pelas desigualdades de gênero. Constataram que essas diferenças são, na verdade, construções socioculturais já cristalizadas em muitas sociedades. Partimos agora para a perspectiva denominada feministas pós-modernista.

2.5 Perspectiva butleriana

As teorias *queer* da corporalização sexuada têm considerado as dicotomias homem/mulher problemáticas e instáveis. Para expoente da teoria *queer* Judith Butler (2017) em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” a principal crítica ao movimento feminista é a construção da identidade da mulher, a autora não acredita que possa haver apenas uma identidade, mas identidades pensadas no plural. As estruturas que sustentam a obra são baseadas em críticas elaboradas a partir de grandes temas, tais como: o problema do termo mulher, e a utilização do sexo e do gênero como pontos fundamentais do movimento e a estrutura heterossexual como paradigmas do feminismo. Butler afirma que essa concepção de feminismo que trabalha com uma categoria específica acaba sendo assim também excludente.

Butler crítica tanto às perspectivas essencialistas como às perspectivas construcionistas em relação ao corpo e ao gênero. Segundo ela, essa última perspectiva trabalha com a ideia de que houve um sexo anterior ao gênero. A autora sugere repensarmos a oposição entre sexo e gênero. O construcionismo, ela propõe pensar que a construção age de forma determinista ou pressupõe um sujeito que faz o seu gênero. Butler contesta essas duas conclusões, pois enfatiza que como existem corpos que não se conformam e que não há um “eu” que se coloca antes de ser submetido ao processo de generificação (BUTLER, 2017, p. 160). Ela ainda vai além, e nos aponta que “se aceitarmos que o gênero é construído e que não está sob nenhuma forma, “natural” ou inevitavelmente preso ao sexo, então a distinção entre sexo e gênero parecerá ainda mais instável. Assim, o gênero é radicalmente independente do sexo” (BUTLER, 2017) seguindo essa linha de raciocínio ela argumenta que o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero, na verdade talvez o sexo tenha sido desde sempre gênero, de maneira que a distinção sexo/gênero não é na verdade distinção alguma” (Butler, 2017). Muito bem: se não podemos encontrar um sexo natural – pergunta-se Butler –, para que manter a distinção entre sexo e gênero? (BUTLER, 2017).

Stuart Hall um jamaicano radicado no Reino Unido, apresenta uma aproximação teórica com a filósofa Judith Butler,

a crítica interna que Butler faz a política de identidade feminista e de suas premissas fundacionais questiona a adequação de uma política representacional cuja base é a universalidade e a unidade presumível de seu sujeito- a categoria unificada sob o rótulo de “mulheres” paradoxalmente, tal como ocorre com todas as outras identidades, quando são tratadas, politicamente de uma maneira fundacional, essa identidade “está baseada na exclusão das mulheres” diferentes e no privilegiamento performativo das relações heterossexuais com base de uma política feminista. (HALL, 2013, p. 129)

Através do conceito de gênero, as teóricas feministas pretendiam realçar que as distinções entre masculino e o feminino não eram naturais, e sim, construções socioculturais. Desta forma, queria expor que o termo sexo remetia à condição biológica, algo inato ao ser humano, o que acabou reforçando a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres.

Já Butler, não acredita no binarismo sexo x gênero, natureza x cultura, homem x mulher e para ela esse dualismo não exaure as discussões sobre gênero. Para a mesma contrapor as definições do início dessa discussão sexo passa a ser uma categoria social e culturalmente construída, e gênero uma categoria performativamente construída. Conclui assim que os corpos são performativos, oriundos dos atos que produzem suas realidades.

(...) gênero é, portanto, um processo que não tem origem nem fim. É caracterizado pelo que “fazemos”, e não pelo que acreditamos ser. Em outras palavras, consiste em um ato ou uma sequência de atos ininterruptos, uma vez que é inconcebível a existência de um indivíduo como um agente social fora dos termos do gênero. Logo, sexo, gênero e sexualidade são entendidos como construções sócio-histórica assinaladas pelas relações de poder-saber, continuamente limitadas ao contexto em que tais relações são designadas. (JESUS & LIMA, 2017, p. 78)

O filósofo francês Michel Foucault, foi pioneiro no debate da dicotomia sexo/natureza, iniciou uma abordagem de estudo do sexo em termos de sua história, significado e discursos, podemos encontrar essas ideias expostas em sua obra “História da sexualidade”. Para Foucault (1988), a sexualidade deve ser analisada sob a ótica de um dispositivo historicamente construído. O autor é uma das fontes que Judith Butler se apoia para desenvolver a sua teoria da performatividade.

A autora também vai ao encontro de Beauvoir (2016) onde já tinha apresentado em sua obra “O segundo sexo: experiência vivida” de acordo com ela,

Se o argumento de Beauvoir, de que não nascemos, mas nos tornamos mulher, está correto, segue-se que a mulher em si é um termo em processo, é um devir, um construir do qual não se pode dizer legitimamente que tenha origem ou fim. Como uma prática discursiva contínua, ela está aberta à intervenção e à resignificação. mesmo quando o gênero parece se cristalizar nas formas mais reificadas, a “cristalização” é ela própria, uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada

por diversos meios sociais. Para Beauvoir, nunca é possível se tornar, finalmente uma mulher, como se houvesse um telos que governasse o processo de aculturação e construção (BUTLER, 2017, p.33)

Desta forma apesar do distanciamento teórico, podemos visualizar uma aproximação entre as duas autoras, pois tanto para uma, como para a outra o gênero é um processo que não tem origem nem fim, desta maneira, seria então algo que fazemos, e não algo que somos. Outra autora que analisa as obras de Butler é Sara Salin, e publica um livro denominado de “Judith Butler e a teoria queer” a autora enfatiza que, a identidade de gênero é conceituada como uma sequência de atos sem ator ou autor preexistentes. A identidade, por exemplo, de mulher, é um devir, um construir sem origem ou fim. A identidade, portanto, está aberta a certas formas de intervenção e de ressignificação contínuas, porquanto seja uma prática discursiva (SALIN, 2015).

É necessário realizar críticas às identidades, que instauram a naturalização e imobilizam os movimentos, para que o feminismo possa surgir fundado em pilares diferentes e se libertar da construção de uma única identidade, um modelo de mulher que exclua as demais. Woodward (2013, p. 33) pontua que “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos a nossas próprias posições.

Para Hall (2013), Butler apresenta o convincente argumento de que todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior e da produção de sujeitos objetos marginalizados, fora do campo simbólico, do representável, que por meio desta retorna, então para complicar e desestabilizar que nós prematuramente, chamamos de “identidades”. Butler inspirada em Foucault, pergunta-se: em que medida, nos seres humanos, o sexo é pré-discursivo, anterior e independente da cultura? Nesse sentido, continua sendo possível sustentar que ele é politicamente neutro? Portanto, é ainda possível concluir que ser mulher constitui um fato natural? Diante do exposto Louro (2003), nos elucida que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Lauretis (1994) vai nos apontar que paradoxalmente “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”. Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero e orientação sexual estão continuamente se transformando.

Portanto, devemos desconstruir e entendemos que através de toda desconstrução, acontece uma reconstrução. Para Louro (2004) desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma. Pois, só através dessas fissuras conseguiríamos desestabilizar ou subverter esses paradigmas de identidades fixas que nos é imposta.

2.6 Sexualidades plurais

Atualmente abordar sexualidade é um tanto problemático, pois uma grande parcela da sociedade não compreende o que fato ela corresponde e acaba sendo confundida com outros termos como, por exemplo: gênero e sexo. Diante de esse fato resolvemos abordar sobre a temática para que possamos esclarecer sobre o conceito sexualidade, não temos a intenção de nessa pesquisa esgotar o debate acerca do tema, mas evidenciar que existem diferenças conceituais e que é importante diferenciá-las.

Temos trabalhado na perspectiva que todo ser humano produz e é produto do contexto sócio-cultural que está inserido. A nossa sociedade está em constante mudança, as pessoas estão a todo o momento confrontando novas realidades e situações, temos acompanhado inclusive as mudanças de ritmos em que isso vem acontecendo, mas apesar dos avanços das sociedades contemporâneas, ainda existem uma parcela significativa da sociedade que resistem à inclusão dessa diversidade, muitas vezes arraigadas em tabus religiosos o que dificultam evoluir o debate. Entre as resistências às mudanças destaca-se as relacionadas ao gênero e ao comportamento sexual.

Assim como o gênero a sexualidade é construída e vivida, e para isso acontecer ela esta imbricada com uma série de fatores sócio-culturais, histórico

dentre outros. Corroborando com essa linha de pensamento, Adelman (2000, p.164) nos diz que "(...) não há uma sexualidade natural nem uma forma de praticar a sexualidade mais natural que a outra; há só construções sociais e históricas da sexualidade, que implicam sempre em determinados tipos de encontro como o poder".

A sexualidade também tem uma história e o filósofo Michel Foucault elaborou um estudo sobre ela, para o autor a palavra sexualidade não existia até o século XVIII, e aponta que o próprio termo "sexualidade" surgiu no início do século XIX. Segundo o filósofo:

O próprio termo "sexualidade" surgiu tardiamente, no início do Século XIX. É um fato que não deve ser subestimado, nem superinterpretado. Ele assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere. O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. Em suma, tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma "experiência" tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma "sexualidade" que abre para campos de conhecimentos bastante diversos e que se articula num sistema de regras e coerções. (FOUCAULT, 1984, p.09)

Muitas pessoas consideram a sexualidade algo natural ao ser humano, mas é através dos processos culturais que definimos o que é ou não natural, é assim que os corpos ganham sentidos socialmente. As leituras nos corpos sobre o que é feminino ou o que é masculino é sempre feita no contexto da cultura em que o indivíduo está inserido. A antropóloga Margareth Mead (1999), foi uma importante pesquisadora que ressaltou a importância dos aspectos culturais na construção da identidade e da própria sexualidade, a pesquisadora escreveu em sua obra intitulada de "Sexo e temperamento" onde comparou três sociedades primitivas e analisou que os papéis de gênero não são simplesmente natural e que mudava de uma sociedade para outra, o que podia ser caracterizado essencialmente masculina em uma sociedade poderia não corresponder a personagens masculinos em outras.

A sexualidade, afirma Foucault, é um "dispositivo histórico" (1988). Ela é constituída historicamente a partir de múltiplos discursos, discursos esses que normatizam, que regulam, que hierarquizam saberes e que produzem "verdades".

Portando a sexualidade é uma produção histórica como nos diz Oliveira (2016, p.16),

A sexualidade é, sobretudo, uma construção histórica. Dizer que algo é construído historicamente, é considerar que este algo “tem uma história”, que foi concebido num “determinado tempo”, “numa época específica”, num “certo contexto”. Isso reitera o entendimento de que todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial.

Ao tratar questões sociais como sexualidade e gênero como algo natural, estamos restringindo seus significados, pois ele é bem mais amplo e nos equivocando diante da amplitude que ele abarca, pois como afirma Deborah Britzman (1999, p. 100-101):

Foucault nos propicia outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade, mas como historicidade e relação. A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sobre o controle, ou obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ele é o nome que se pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de algumas estratégias importantes de saber e poder.

Para Louro (1999), a sexualidade é construída e aprendida num diferentes modos e sujeitos, configurando portando como imutável, plástico que vai tomando forma no decorrer da vida. É importante frisar que sexo e sexualidade difere entre si, não são sinônimo, pois o sexo se refera a relação sexual, ou ao formato anatômico das genitálias, já a sexualidade envolve muito mais uma questão social que individual, sendo orientada pelo o comportamento, normas imposta pela a sociedade envolvidos por regras culturais, a orientação sexual do individuo, o contato com pessoas, a curiosidade e o prazer da descoberta. Para Oliveira (2006) a sexualidade é

A sexualidade se faz presente em todo o desenvolvimento físico e psicológico dos indivíduos, manifestando-se desde o seu nascimento até o momento da sua morte. Assim sendo, a sexualidade vai além do ato sexual em si, pois se encontra marcada pela história, cultura e ciência, igualmente como os afetos e sentimentos de cada sujeito.

O modo como a sexualidade é construída e vivida depende de vários condicionantes, pelo o envolvimento sócio-cultural e histórica, construindo em suma, um produto do contexto em que o individuo se move (Rodrigues, 2009). Segundo Figueró (2003) a distinção entre sexo e sexualidade consiste em:

O significado do sexo e da sexualidade consiste em que o primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual [...]. A sexualidade, por sua vez, inclui o

sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual. (FIGUEIRÓ, 2003, p.02)

Temos sistematicamente apontado que o indivíduo é moldado pela a cultura a qual ele pertence, desta forma ele não pode ser estudado sozinho pois ele vive em relação com outros é submetido as regras e normas dessa sociedade em que ele convive, diante disso Grossi (1998) corrobora,

Na cultura ocidental, como já vimos, costumamos associar a sexualidade ao gênero, como se fossem duas coisas coladas uma à outra (...)Sexo e reprodução são, portanto, vistos nas sociedades ocidentais como intrinsecamente relacionados entre si, pois se considera a reprodução como envolvendo apenas os dois indivíduos, de sexos diferentes, que se relacionaram sexualmente. (GROSSI, 1998, p. 09).

A filósofa norte americana Butler também propôs uma definição e na sua concepção o sexo pode significar tanto uma ação o fazer sexo ou “manter relações sexuais com alguém”, assim como um conjunto de atributos físicos.

O “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2015, p. 154).

De uma forma simplificada Grossi (1998), expõe a distinção entre o conceito de gênero, sexo, identidade de gênero e sexualidade, para autora

De uma forma simplificada, diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; que gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (que nomeamos de papéis sexuais); que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos. (GROSSI, 1998, p. 12)

É salutar pontuar que aqueles que apresentam características dissidentes das normas impostas pela a sociedade passam a ser retratado como marginalizados para aquela sociedade e compondo então um corpo abjeto, passível de ser descartado, invisibilizado carregando uma marca inscrita no seu corpo estigmatizado. Para Silva (2016),

A sexualidade também é capaz de produzir estigmas, assim como outros marcadores sociais da diferença como a classe social, a geração, a deficiência, a cor-raça. Pessoas e grupos estigmatizados são alvo preferencial de preconceito e discriminação que, enquanto

fenômenos sociais, tem tido por parte das Ciências Sociais e Humanas uma dedicada atenção. (SILVA, 2016, p. 8).

Autoras como Butler (2017), Louro (2013), reafirmam o caráter discursivo da sexualidade, argumentando que as normas que regulam o sexo dos sujeitos precisam de repetição e reiteração para que se materialize nos corpos. Com isso o caráter performativo implicado no gênero, nomeia também corpos, sexos, produz corpos e sujeitos.

Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos”- aqueles que escapam da norma.(Louro, 2013, p. 45, 46)

A pesquisa da antropóloga Margareth Mead (1999) propiciou o debate a cerca das diversas formas de ser “homem” ou de ser “mulher” mostrando que não existe uma única forma de exercer esse papel, mas uma multiplicidade e variando de cultura para a cultura, mas também é perceptível essas diferenças numa mesma sociedade. A humanidade é composta por seres plurais e existem várias maneiras de sentir, raciocinar, de vestir e agir. Isso nos demonstra que não existe uma maneira única de ser “normal”, natural, mas um conjunto de infinitas de possibilidades.

CAPITULO III

As relações de poder, a(s) verdade(s) contingente e o currículo

Em um país de dimensões territoriais como o Brasil, que foi estruturado sobre o alicerce das diferenças, fazendo da sua cultura algo tão singular e ao mesmo tempo tão plural é inconcebível que essas diferenças sejam ainda motivo de tantas violências, violência no plural, uma vez que ela acontece nos mais imaginados ambitos possíveis, psicológica, física, verbal e territorial, seja na raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade e classe social.

Os movimentos indenitários têm trabalhado sobre as diferentes identidades que marcam as subjetividades do individuo, moldando assim a sua maneira de ver e analisar o mundo. Para Woodward (2013), a identidade é marcada pela a diferença, a autora nos diz que “em um certo sentido, somos posicionados e também posicionamos a nós mesmo de acordo com o “campo social” nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2013 pg. 31)”. Autora afirma que,

As identidades são fabricadas por meio de marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2013, p. 40).

Com base em Araujo (2016) podemos afirmar que, em se tratando de uma relação social, a identidade e a diferença, definidas linguística e discursivamente, estão sujeitas a vetores de força, a relação de poder, pois elas não são simplesmente definidas, elas são impostas.

Podemos compreender com base em Tadeu Tomaz da Silva (2013), que a identidade se constitui através do contato com o outro, sem cuja existência não teria o menor sentido, salientamos que a diferença é parte ativa da formação da identidade. Vale ressaltar que “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (SILVA, 2013, p. 91)”

Foucault desenvolveu várias obras onde propôs esmiuçar as funções do poder na sociedade, para este autor o poder é capilar e de acordo com ele não existe sociedade livre de relações de poderes, portanto os indivíduos são o resultado imediato dessas relações de poder. Para ele, o poder não é um objeto natural, uma

coisa, mas sim, uma prática social, e como tal constituída historicamente. O filósofo aponta que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares (FOUCAULT, 1988, p.89)”. E como afirma o autor, onde há poder, há resistência

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1975, p. 161).

Algumas vertentes de estudos vêm constantemente nos alertando sobre o perigo da história única, uma vez que essa história geralmente é contada a partir de um sujeito universal e vem sempre acompanhada de uma verdade absoluta, a problemática da verdade absoluta é que ela cria estereótipos, é importante ressaltar não é que esse estereótipos sejam mentiras mas que eles são incompletos, prevalecendo desta maneira apenas um ponto de vista a nossa sociedade é composta de diferentes identidade e também de diferentes verdades. A adoção de uma história única retira o exercício de cidadania de uma parcela da sociedade, cala a sua voz, invisibiliza a sua existência relegando esses sujeitos as margens da sociedade.

Segundo Araujo (2016, p.30) “o que há, de fato, é uma fragilidade das “verdades absolutas” que sempre nos impuseram acerca de nossa constituição subjetiva, enquanto seres humanos, que tentam estabelecer e reduzir nossa identidade sexual e de gênero a duas únicas opções: masculino ou feminino” corroborando com essa afirmação Louro (2007 p. 16) aponta que, “ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distinguem e discrimina”.

Furlani (2010) elenca uma série de questionamentos a respeito dessa verdade absoluta, e nos aponta que no século XX as organizações de movimentos

sociais buscaram reivindicar direitos e igualdade e ressalta que os movimentos sociais,

foram fundamentais, não apenas para explicitar a diferença e as desigualdades, mas para marcar a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos demandas próprias de reivindicações e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de “falar de si” – a auto-representação (FURLANI, 2008b, p.56).

Desta maneira, os movimentos sociais questionaram as *epistemes* que estavam estabelecidas e cristalizadas no seio da sociedade, trazendo consigo novos entendimentos para diferentes sujeitos na sociedade. Ousaram problematizar as “verdades” que a História contou e de acordo com a autora duvidaram da ciência e dos campos de conhecimento humano que os inferiorizavam, subjulgaram e construíram significados negativos para si.

O currículo escolar é outro entrave, dentro da perspectivas freirianas o respeito ao currículo oficial e o seu cumprimento eficaz, transmissão de um saber sistematizado, é um perfídia às classes sociais e nos estendemos também as minorias sociais, pois dessa maneira é imposta a história única.

Primeiro, porque os conteúdos curriculares representam por si só a supremacia dos conhecimentos considerados válidos. Segundo, porque a transmissão de conteúdo curricular é feita de forma sistematizada, técnica e objetiva. Impera aquela pauta de uma neutralidade, uma vez que o conhecimento científico se impõe como verdade e imparcial. Coaduna-se com essa reflexão Furlani (2009) quando ressalta que

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e a relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes, transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobretudo, a Escola e suas educadoras e educadores (FURLANI, 2009, p. 12).

Em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução a teoria do currículo” Tomaz Tadeu da Silva (2005), também analisa as variadas concepções de currículo, pois esse, é um eixo norteado dos conteúdos ministrados nas aulas, diante disso o autor afirma,

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que é o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre muitas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a

ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido situada num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2005, p. 16).

As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é o desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2005)

Sob a luz das concepções freiriana acreditamos numa educação libertária. A crítica de Freire ao currículo da maneira em que é trabalhada numa concepção “bancária” em que constitui uma visão epistemológica de que o conhecimento é constituído informações e de fatos a serem simplesmente transferido do professor para o aluno.

Silva (2005) nos aponta através de uma análise de Bourdieu e Passaren, sobre a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seu modo de se comportar, de agir. (...) Os valores hábitos e costumes das classes dominantes são aqueles que são considerados como constituído a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são cultura (SILVA, 2005, p.34)

De acordo com Silva (2005), a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo, para o autor a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro diante disso,

A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como algo dado como inquestionável(SILVA, 2005 p. 45).

Para Foucault (2000) em “Arqueologia do saber” a verdade é produzida pelo discurso, sendo a verdade histórica sempre produzida por nomes, por gênero e por posição social. Corroborando com essa argumentação Silva (2005) nos alerta que não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pela qual uma

determinada cultura possa ser julgada superior a outra, “a diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida (SILVA, 2005, p.87)”.

A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder. Em oposição ao marxismo, extremamente influente na época em que ele estava escrevendo, Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partido de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluído, como capilar e estando em toda parte (Silva, 2005 p. 120).

Vários estudiosos já pesquisaram e produziram obras a respeito de como o indivíduo é moldado pela sua convivência como, por exemplo, Michel de Certeau (2008), que trabalha na sua obra “A invenção do cotidiano” justamente sobre essas “verdades” cristalizadas que vão se erodindo até já não ser mais convincente e elaborarem outras “verdades”. O historiador Eric Hobsbawm (1984), também trabalha sobre invenções, só que este sobre a invenção das tradições, “tradição” essa que vem reverberando na nossa sociedade brasileira ultimamente, o autor desenvolve uma pesquisa que aponta que muitas tradições foram inventadas recentemente. O autor propõe uma explicação ao termo,

“tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas, por regras tácita ou abertamente aceitas, tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado... “O passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo.” (HOBBSAWM, 1984, p. 9 e 10).

Nesse sentido, Furlani (2009) diz que o discurso que cria, constrói representações, positivas ou negativas, acerca dos gênero, das sexualidades, das relações étnicos-raciais, está em constante ebulição, portanto, passíveis de permanente crítica desconstrutivista. E aponta que “isso é particularmente positivo e encorajador para aquelas e aqueles que veem a Educação e a Escola como uma possibilidade e um local de desconstrução e de construção de novos saberes (FURLANI, 2009, p. 12)”.

Para Foucault (2013) a nossa sociedade não é do espetáculo, mas sim da vigilância, pois sofremos adestramentos minuciosos e aprofunda apontando que,

(...) os circuitos da comunicação são os suportes de uma acumulação e de uma centralização do saber; os jogos do signos define os pontos de apoio do poder; a bela totalidade do individuo não é amputada, reprimida, alterada pela nossa ordem social, mas nela o individuo é cuidadosamente fabricado, segundo toda uma tática das forças e dos corpos. (...) Não estamos nas

bancadas e nem nos palcos, mas nas máquinas panópticas, investidos pelos seus efeitos de poder que nós próprios repetimos, pois somos uma das suas engrenagens (FOUCAULT, 2013 p. 164).

Para Foucault, os saberes são sempre construídos, organizados e engendram-se nos sujeitos a partir de uma vontade de poder. O poder não é algo que se tem, mas algo que se exerce, que se pratica. As pessoas e as instituições exercem o poder, umas sobre as outras. Portanto, o poder não está centralizado no Estado (ou no capitalismo, por exemplo), mas difuso em todos os sujeitos na vida social. Todas as instituições sociais (mídia, escola, Estado, igrejas, leis, etc.) produzem saberes. Todo saber é poder. A “verdade” de determinado saber depende do poder nele contido – e isso Foucault denominou de “regimes de verdade”. Toda “verdade” é, portanto, provisória, circunstancial, histórica e geográfica.

É importante ressaltar que nem sempre, ao longo da história humana, os regimes de verdade convergiram para “o bem comum”. As “verdades” proferidas pelo Nazismo e pelo Apartheid, num contexto social de desiguais relações de poder, justificaram a violência e a opressão baseadas, especialmente, nas diferenças de grupos étnicos e raciais (FURLANI, 2010).

Posto que a “verdade” é historicamente produzida através e pelo o discurso concordamos então com Foucault (2000, p.146), “[...] discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]” a verdade é contingente. Seguindo, nesse caso a perspectiva foucaultiana, Tomaz Tadeu explica que,

uma perspectiva pós-estruturalista sobre o currículo desconfia das definições filosóficas de “verdade”. São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo. Nessa visão, a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica; é uma questão de correspondência com uma suposta “realidade”. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. (SILVA, 2005 p. 124).

Para Foucault as escolas têm o mesmo funcionamento social que as prisões e instituições psiquiátricas: definir, controlar e regular pessoas. Somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2009). Contudo, ressalta Foucault que o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus próprios olhos,

(...) é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que nos impedem, as linhas estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo(FOUCAULT 1996, p.44).

Concordamos com Silva (2005, p.147) “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”, diante disso em um currículo crítico, as diferenças tem que ser mais que tolerada, tem que ser permanentemente questionada. Temos exposto no decorrer do texto que as “verdade” são discursivamente produzida por relações assimétricas de poder. Portanto não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connel, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2005 p.90). Foucault também propõe uma análise sobre os jogos de poder, no sentido de nos mostrar que,

(...) não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988 p.96).

Constatamos que as teorias críticas afirmam que o currículo é um espaço de poder, dessas acepções podemos ressaltar que o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. (SILVA, 2005). Furlani (2010) corroborando com as ideias de Foucault ressalta que,

para Foucault, o poder é sempre algo positivo, pois ele permite a resistência – pressupõe a existência do outro (do diferente) e, por conseguinte, reconhece a existência do saber do outro. Esses saberes socialmente estão em constantes relações de poder (inclusive, no interior da Escola, na sala de aula) e, se o outro não pode produzir saber (por exemplo, falar de si), então não há resistência, e sim violência (FURLANI, 2010, pg. 51).

Se apoiando em Althusser na sua concepção sobre os aparelhos ideológicos do Estado, Silva (2005) aponta que “o currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista.” Portanto “o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia

dominante, o currículo é em suma, um território político.”(SILVA, 2005 p. 148). O autor ainda levanta alguns questionamentos sobre o currículo, sendo esse uma construção social então a pergunta central não é “quais conhecimentos são válidos”, mas sim, “quais conhecimentos são considerados válidos?” pois,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forjam a nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005 p.150)

Para a estudiosa de gênero no Brasil Guacira Louro, em uma perspectiva pós-estruturalista “a produção do sujeito é um processo plural e também permanente” (LOURO 2000 p.16). A autora afirma que diferenças, distinções, desigualdades é de entendimento da escola, pois na verdade, a escola produz isso. A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 2003 p. 58). Foucault também nos aponta isso quando diz que, “O sucesso do poder disciplinar deve-se, sem dúvida, à utilização de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação destes num processo que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2013 p.137). Louro indica que não é mais possível trabalhar nas escolas com currículos que denominam esses sujeitos como desviantes que precisam ser sistematicamente corrigidos e diz que, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". (LOURO, 2003 p. 81).

Foucault trata a sexualidade na verdade como um “dispositivo histórico”. Para o filósofo francês o dispositivo pode ser definido como um agrupamento heterogêneo que abarca os mais variados discursos, sejam eles religiosos, morais, científicos ou filosóficos, passando por todas essas instâncias até se tornarem leis. Segundo o autor o discurso que permeia a sexualidade se deu primeiro no âmbito do corpo, nos órgãos e sexualidade, para o filósofo, a noção de “sexo” permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal.” (1988, p.168). Desta forma, pode-se dizer que o poder é onipresente, pois

se produz a cada instante em todas as relações entre um ponto e outro. Concordado com as reflexões acima,

Estes discursos, associados às vigilâncias constantes da disciplina no ambiente escolar, corroboram o processo de disciplinarização dos corpos por meio de regras, normas e sanções que tentam manter certa ordem e, principalmente, a disciplina dos corpos dóceis, subjulgados, e de seus prazeres, como se o desejo não fosse algo constitutivo do próprio sujeito (Araújo, 2016 p. 55).

Segundo Foucault é importante analisar o que pode ser dito e o que não pode ser dito, e perceber como foi naturalizado esse discurso, como ele se constitui uma “verdade”, pois os discursos a cerca do sexo são múltiplos, sutilmente organizado em torno das relações de poder. Para ele, todos os elementos negativos da interdição do sexo – proibições, censuras – são somente algumas peças entre outras que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder. Araújo esmiúça e aponta as possibilidades desses discursos também serem reelaborados, ressignificados como veremos a seguir,

A instituição escolar é um dos espaços sociais nos quais diversos discursos são (re)produzidos e (re)afirmados ou, em alguns casos, negados. Trata-se, portanto, de um espaço institucional para a construção dos saberes, do conhecimento, e de sua recriação ou ressignificação mediante o questionamentos de determinandos saberes e/ou verdades (Araújo, 2016 p. 71).

A autora estadunidense Bell Hooks em sua obra “Ensinando a transgredir” questiona e afirma que, “certas pessoas acham que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro (HOOKS, 2013 p.49)”. A teórica crítica ainda os moldes como a ciência tem sido desenvolvida,

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologia, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessária – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (HOOKS, 2013 p. 45).

Propusemos nesse capítulo explicar como o discurso é um fator no qual estamos profundamente envolvido, seja ele dito ou não, é um poderoso elemento que molda a nossa sociedade, analisamos como são produzidas as “verdades absolutas” e que estas são problemáticas e perigosa.

Sabemos que há um grande desafio ao enfrentarmos no espaço escolar e que ele é composto assim como nossa sociedade por indivíduos plurais, marcados por várias identidades e que os profissionais da educação são os agentes da mudança social. Mudanças essas urgentes para a redução das desigualdades, pois, este também é um objetivo da instituição escolar, mas no entanto, a primeira mudança deve ocorrer na ordem pessoal, afinal somos seres humanos que também são moldados em sociedade e trazemos conosco marcas e concepções tidas como “verdades absolutas” que nos impede de enxergar por um outro ângulo. Que sejamos então agentes ativos para incrementar justiça social.

CAPITULO IV

Ensino de geografia e o dialogo com gênero

Desde sua origem como ciência, a Geografia tem discordância enquanto seus objetivos e definições e muitas vezes geram questionamentos entre alunos do ensino básico e até mesmo entre graduandos. Segundo Araujo (2012) Estudar e ensinar Geografia significar o desafio de conhecer e traçar o caminho percorrido para a constituição dessa ciência, pois é necessário compreendê-la o trajeto realizada pela mesma muito antes da sua sistematização. “O período pré-científico corresponde aos saberes geográficos desprovidos de sistematização e organização metodológica produzida pelos seres humanos desde a pré-história até a consolidação científica” (ARAUJO, 2012, p. 25). Conforme evidencia o autor

Considerando essa discussão, a Ciência Geográfica tem uma história rica e que deve ser estudada com atenção e profundidade. Pela perspectiva de ensinar Geografia, conhecer a história da disciplina Geografia significa mergulhar em muitas questões teóricas, contextos científicos bem como conjunturas que refletem configurações histórico-especiais importantes para se compreender a evolução da disciplina Geografia no Brasil. (ARAUJO, 2012 p.15).

Pondera Quaini (1983, p. 34) para “a noção de que não se pode confundir a história de uma disciplina com a da sua institucionalização”. Cavalcanti conclui que o desenvolvimento da ciência acontece em conjunto com o ensino e pontua que

A geografia brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim, como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino. Pode se dizer que ambas tem histórias paralelas, mas que se encontram, que se cruzam, que se interpenetram, que se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades (CAVALCANTI, 2008, p. 21).

No Brasil o ensino de Geografia tem um marco exponencial com a instalação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que serviria posteriormente referencia na geografia escolar. Com base em Araujo (2012)

No caso do Brasil, a geografia consolida-se a partir do século XX, notadamente com a geografia acadêmica com a instalação dos primeiros cursos de graduação e institutos de pesquisa. Quanto à geografia escolar, esse processo aconteceu antes, principalmente a partir da instalação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o que se tornaria posteriormente como referencia para a geografia escolar, não só por que em seu currículo apresentava a disciplina de geografia, mas, pelo surgimento de professores que contribuíram para a divulgação da geografia escolar no país. (ARAUJO, 2012 p. 52).

Para Lacoste (1988, p. 56) “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única aparecer, por excelência, com um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino”. O autor critica a maneira como a geografia vinha sendo ensinada nas escolas, pois essa disciplina era feita de uma maneira descritiva, que detalhava aspectos físicos da superfície terrestre e se resumia a “decobas” como por exemplo: “qual é o afluente da margem esquerda do rio Amazonas?”, para este autor não existia preocupação em modificar o ensino de Geografia, pois não era interessante mudar essa estrutura ideológica, mas manter o *modus operandi* para legitimar as expansões imperialistas. Corroborando com essa reflexão Luckesi (1994, p.41), “ a interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos- portanto a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes.” Diante do exposto, Lacoste (1988), aponta que

É preciso fazer com que aqueles que ensinam geografia hoje tomem consciência de que o saber-pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontram cada um de nós (LACOSTE, 1988,p. 256).

O ensino de geografia brasileira teve grande influência da geografia francesa, e tanto o ensino quanto a pesquisa se institucionalizaram a partir da década de 1930, nesse período também foi institucionalizados Faculdades nos grandes centros brasileiros como a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Como nos mostra Araújo (2012),

O período da institucionalização da Geografia no Brasil se revela altamente interessante. A armação de um aparato institucional dedicado ao ensino da Geografia surgiu na década de 1930, com a organização dos cursos universitários de Geografia no Rio de Janeiro e São Paulo. (ARAUJO,2012 p. 43)

Assim como a ciência geográfica, o ensino de geografia também foi influenciado pelas correntes predominante da época. As concepções vigentes determinavam o quê e como seria ensinada a geografia nas escolas. De acordo com Silva (1996), a ciência geográfica caracterizou-se pelas seguintes fases,

Primeiro por ser uma ciência que se articulava de forma neutra; segundo, elucidadora de uma realidade com base exclusivamente nas descrições, resultando numa análise sempre sem vida, enfadonha. Terceiro consolidadora de uma visão fragmentada. Situações que creditamos também ao distanciamento que ocorreu

entre as questões epistêmicas e as questões pedagógicas (SILVA, 1996, p. 107).

Tal processo contribuiu para que a geografia escolar desenvolva-se de maneira acrítica, pois consistia na memorização, sem levar em consideração as contradições sociais nem a organização do espaço, desta maneira continuava favorecendo a hegemonia. Durante a Ditadura Militar que ocorreu no Brasil essa geografia também ganhou legitimidade, pois falava das transformações que ocorriam no país, mas de uma maneira mais branda. Em razão disso, Silva (1996) salienta que,

Os livros de Geografia, por tratarem de temas políticos sem a sua essência circulavam com desenvoltura em exaltações de realizações do Estado Ditatorial. Falava-se, por exemplo, das transformações das paisagens da Amazônia, das novas migrações e assentamentos ao longo das grandiosas obras de redenção da região norte, mas não se falava das transformações geográficas em curso no campo brasileiro com o avanço do capitalismo monopolista em busca da terra. Ou quando esse tema era tratado, a análise ficava limitada ao aspecto fisionômico, descrição daquilo que os levantamentos empíricos estavam mostrando (SILVA, 1996, p.131).

O geógrafo brasileiro Ruy Moreira (1988) faz uma importante reflexão a respeito do uso da Geografia, para esse autor a ciência depende do uso que se faz dela, tem o poder de transformar os seres humanos em cidadãos esclarecidos ou de aliená-los.

Tal propriedade, que encontramos em qualquer forma de saber, assume na geografia significado maior. Aquele saber que fala do que parece o óbvio, no fundo se mostra mais perigoso que aquele outro de maior requinte. Já se disse que a geografia é um “saber terra-a-terra”, porque aquilo com que lida é por demais evidente. Capta-se, bastando apenas a percepção. Nossa percepção, todavia, não é capaz de nos pôr em contato com a realidade. Só nos permite o contato com o que ela aparenta. A percepção dá-nos um conhecimento empírico, que em si mesmo não é ainda conhecimento. Justamente porque a geografia é um saber apreendido pela própria vivência direta do mundo circulante, um saber vivido, é que pode compreendê-lo de modo mais imediato. Não de pronto, se o que se vê são as aparências. Diz o povo que “as aparências enganam”. A geografia não pode manter-se neste nível do conhecimento. A realidade esconde-se por trás da aparência, sobretudo porque possui forte carga ideológica. Cabe torná-la revelada (MOREIRA, 1988).

A reflexão de Moreira (1988) vai de encontro com as feitas por Lacoste (1988) em sua obra “ A Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” o autor critica a forma que é ensinada Geografia que para ele tem um caráter enciclopédico, sem questionar o *status quo*, o que se observa no desenvolvimento da obra é justamente sobre qual é a função da Geografia. Para o autor francês, desde do fim

do século XIX, existem duas Geografias: a Geografia dos Estados-maiores e a Geografia dos professores, esta última tinha como caráter um discurso ideológico no qual a sua função é a de mascarar a importância estratégica do raciocínio centrado no espaço.

Contrário a essa perspectiva anteriormente descrita Cavalcanti (1998), aponta a Geografia crítica como uma nova possibilidade de organização do ensino uma vez que:

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nesta perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte deles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Essa geografia, portanto passa a questionar as desigualdades sociais, as transformações do espaço geográfico, a apropriação da natureza pelo sistema capitalista. Desta forma, a Geografia além de explicar as relações sociais e ambientais no mundo, passou também a ser entendida como a ciência que contribui para transformá-lo. Com uma mudança de concepção da ciência geográfica acarretou também uma mudança na maneira de ensiná-la. Para Cavalcanti (1998),

Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

O ensino de geografia ainda sofre o que Lacoste(1988) já tinha nos alertados, o mascaramento desse saber em âmbito escolar, sendo uma das disciplinas a sofrer redução de carga horária recorrentemente, no atual cenário brasileiro, é perceptível uma guinada do campo escolar para um ensino tecnicista para suprir a demanda do mercado de trabalho, movimento que vai na contramão de uma pedagogia progressiva que privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem. Desta maneira, Luckesi diz que “(...) a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um

instrumento de manutenção ou transformação social” (LUCKESI, 1994, p. 31). Corroborando com essa opinião, temos o pedagogo brasileiro Paulo Freire (1987, p.87) que pontua que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Dessa perspectiva Calvacanti (1998) enfatiza ,

“A educação escolar, mediante o ensino e a aprendizagem, ao lado de outras práticas educativas, destaca-se como instância específica na promoção de ações destinadas a assegurar a formação de cidadãos. Investir teórica e praticamente no ensino escolar, em suas múltiplas facetas, é, pois investir nas formas de promoção da democracia, da vida, da justiça e da igualdade social, considerando-se seu âmbito peculiar de atuação ao lado de outras instâncias sociais, econômicas, políticas, culturais (CAVALCANTI, 1998, p. 10)”

Vale ressaltar que “(...) a espacialidade que é simultaneamente produto social e uma condição da prática individual e social (CAVALCANTI, 1998, p. 18)”. Dessas acepções podemos enfatizar que

O importante, neste processo, é conhecer a realidade em que se vive. E conhecer a realidade vai além de identificar o que existe. Supõe discutir as formas como se expressam, como se apresenta a realidade, entender não apenas o produto, mas, basicamente, os processos que o desencadeiam. Portanto, o professor precisa considerar o conhecimento prévio do aluno. Esse é sempre um conhecimento parcelado, que fragmenta a realidade, cheio de preconceitos, carregado de credences, de folclore, mas é a idéia que ele faz da realidade. (CALLAI, 1988 p. 78).

Em um momento que um Projeto de Lei 7.180/14* intitulado “Escola sem partido” tem assombrado profissionais da educação pois limita a pluralidade de pensamento e restringindo determinados conteúdos. Ao mesmo tempo que o Projeto de Lei propõe uma neutralidade ele acaba que tornando político, pois ele já está inserido em um campo ideológico.

Esta linha de pesquisa parte do pressuposto inicial que o conhecimento escolar não é algo neutro e inquestionável. Pelo contrário, esse conhecimento, na forma do currículo escolar, é constituído socialmente e corresponde a uma seleção arbitrária da cultura. Sendo assim, busca compreender por que certos conhecimentos são considerados válidos para ser ensinados na escola e outros não.(CAVALCANTI, 1998, p.125).

Contudo, ressalta Freire (1996), para a educação ser neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de

vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Desta maneira, a escola sem partido acaba sendo partidária.

Como realidade dialética, a escola tem a possibilidade de contribuir para emancipar o homem, torná-lo cidadão autônomo, consciente, participativo, capaz de conduzir sua própria vida no cotidiano. A escola não é agência homogênea, ao contrário, nela convivem valores, conhecimentos, modos de pensar, linguagem, que trazem a marca da diversidade social. É nessa mesclagem que está a possibilidade do confronto, da transformação da reação. É nessa mescla que se confrontam o verbalismo com o simbolismo, o real congelado com o próprio real, o formalismo com o informal, o universal e o racional com o particular e não-racional. Enfim, o currículo oculto e o “não oculto. (CAVALCANTI, 1998, p. 124).

A Geografia é uma ciência que contribui para a prática e o desenvolvimento da cidadania uma vez que possibilita o entendimento da realidade da sociedade em que circunda o sujeito. Coaduna-se com essas reflexões Cavalcanti (1998, p.24) quando ressalta que, “o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada de século, requer uma consciência espacial.” Contudo ressalta Soja (1993, p.13) que “devemos estar insistentemente ciente de como é possível fazer com que o espaço esconda de nós as consequências, de como as relações de poder e disciplinar se inscrevem nas espacialidades aparentemente inocente da vida social, e de como as geografias humanas se tornam repletas de políticas e de ideologias.”

A sociedade durante esse desenvolvimento da Geografia também passou por mudanças, seja ela econômica, política ou cultural, reverberando diretamente nos conteúdos escolares e na maneira de se ensinar esses conteúdos.

(...) diante das transformações sócias, políticas, culturais do mundo “pós-moderno”, tem-se apontado que a análise da estrutura da classes sociais antagônicas, do ponto de vista econômicos é insuficiente para apanhar o movimento essencial da sociedade. Há uma complexificação da realidade social da realidade social que requer o enriquecimento das análises para ampliar e aumentar as categorias, de buscar entender o movimento da sociedade não apenas do ponto de vista de suas relações mais subjetivas entre indivíduos e grupos, como as que são constituídos nas denominadas minorias sociais (negros, homossexuais, jovens, grupos religiosos). (CAVALCANTI, 1998, p. 118)

Para hooks⁵ (2013), o Clamor pelo o reconhecimento da diversidade cultural, para repensar os modos de conhecimento e também pela desconstrução das antigas epistemologias, exigiu concomitante uma transformação das salas de aula, logo também de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias- que buscam devolver a vida a uma academia moribunda. “Certas pessoas acham que todos que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (HOOKS, 2013,p. 49). Cavalcanti (2002, p.11), afirma que “particularmente, a Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos”.

A partir dessa premissa, iremos analisar como a Geografia tem tratado a temática de gênero na sociedade, pois assim como a sociedade é produto e produtor dos sujeitos que nela estão inseridos, e a ciência é produzida por essa sociedade, portanto é necessário compreender como a condição espacial acontece por essa vertente.

4.2 Geografia e Gênero conectando as diferenças

A geografia do gênero é uma das vertentes da geografia humana e vem crescendo com o decorrer do tempo, mas ainda é pouco abordada. Temos geógrafas e geógrafos por grande parte do mundo em que se propôs a estudar essa parte da geografia dentre elas temos a britânica Doreen Massey, na Espanha a Maria Dolors Garcia Ramon e no Brasil a Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat, Alides Baptista Chimin Junior e Benhur Pinós da Costa⁶, entre outro(a).

A geografia de gênero é desenvolvida a partir de 1970 quando é cunhado o conceito de gênero e quando surge à corrente da geografia humanista.

⁵ A autora foi registrada Gloria Jean Watkins, o pseudônimo é inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. É grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias.

⁶ Não é nossa intenção abordar todos os geógrafos pesquisadores de gênero, mas sim apontar alguns que tem trabalhado mais intensamente nos últimos anos no Brasil. Em relação sobre os grupos de pesquisas brasileiras que tem desenvolvidos pesquisas nessa temática temos os trabalhos do Márcio José Ornat com o título “Espaço e gênero, sexualidade e geografia feministas” publicado em 2008 na Revista Terra Plural, e o livro intitulado “Geografias feministas de diversas latitudes: orígenes e desarrollo y temáticas contemporâneas” Organizado por María Verónica Ibarra García e Irma Escamilla-Herrera publicado pela a UNAM no México.

A década de 1970 viu também o surgimento da geografia humanista que foi, na década seguinte, acompanhada da retomada da geografia cultural. Semelhante à geografia crítica, a geografia humanista, calcada na filosofia do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo, é uma crítica à geografia de cunho lógico-positivista (CORRÊA, 2010, p.30).

De acordo com Spitalere (2014), oriundo das discussões da Sociologia, os estudos geográficos realizados sobretudo na Europa e nos EUA, em meados da década de 70, passaram a considerar a categoria gênero em sua compreensão do espaço, fundando assim um sub-campo da Nova Geografia Cultural, intitulado de “Geografia Feminista”.

Ramon (1995) aponta que a geografia não difere de outras disciplinas, sendo assim um produto do seu tempo e que todo conhecimento é uma construção social e aponta que a geografia de gênero surgiu na geografia norte americana e britânica.

Asi pues, se podría interpretar que la aparición del enfoque feminista em geografía- al igual que em otras disciplinas- es la expresión académica del movimiento feminista. De ahí que apareciera em primeiro lugar em la geografía norteamericana y británica ya que es em el mundo anglosajón donde este movimiento tuvo sus inicios (RAMON, 1995, p. 28)

Costa (2011) afirma que é preciso considerar que o espaço geográfico é a herança da história das sociedades humanas, formada por homens e mulheres, de sua economia e de sua cultura, portando qualquer espaço construído em alguma parte da superfície terrestre tem historicidade.

Portanto, se faz necessário o esclarecimento e a distinção entre a Geografia feministas e a Geografia de gênero, não que o conceito de gênero e feminismo seja conceitos excludentes, mas segundo Silva (1998, p. 107), “ a Geografia de gênero não é "Geografia das ou de mulheres", pois assim pareceria que só estudaríamos a metade da humanidade e que somente as mulheres poderiam fazer uma Geografia feminista”. A autora ainda afirma que considera a Geografia dita feminista sendo aquela que incorpora as contribuições teóricas do feminismo e as explicações e interpretações dos fatos geográficos e o gênero é um dos resultados dessas contribuições, ou seja, uma categoria útil de análise geográfica.

Ao produzir sua vida, a pessoa também estará produzindo o espaço, assim como ajudando o a ser reproduzido. Sendo a (re)produção do espaço advinda do sujeito social em interação com a sociedade, Massey (2008) argumenta que o espaço é permeado por trajetórias, por movimento e constante construção de si e do outro, para a autora o espaço é político .Emerge daí a questão da Geografia das relações na construção das identidades, pois o espaço é produto de inter-relações e

elas só podem existir num espaço de multiplicidade, onde não há nada dado de forma definitiva. Portanto o espaço é crucial na formação da identidade de gênero. Em consonância com o exposto anteriormente Silva (1998) enfatiza que

A Geografia, de uma maneira geral, tem considerado a sociedade como um conjunto neutro, assexuado e homogêneo. Entendo que o estudo da população, por exemplo, ainda é uma abstração - mesmo considerando as classes que a compõem se não considerarmos que esta é composta por pessoas que situam-se também na sociedade quanto ao gênero. Entendido que o espaço não é neutro do ponto de vista do gênero, torna-se necessário incorporar as diferenças sociais entre mulheres e homens e as diferenças territoriais nas relações de gênero. (SILVA, 1998, p. 108).

Em linhas gerais gênero é uma construção sociológica, política, cultural do termo sexo, não é uma variável demográfica, biológica ou natural apenas, mas trás toda uma carga cultural e ideológica. A filósofa francesa Simone de Beauvoir em seu livro *O segundo Sexo* afirma que “não se nasce mulher torna-se”. Para Medeiros (2008) foi no contexto da intersecção entre o movimento feminista e academia que se formulou na década de 1970 o conceito de gênero, que leva a compreensão da construção social e cultural das diferenças entre mulheres e homens.

O antropólogo e sociólogo Bourdieu (2005) propôs uma análise de como as instituições como igreja, família e escola ajudam a perpetuar as hierarquias sexuais e aponta que:

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os feitos de dominação que exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se reproduzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo o Estado estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita” masculina, e sua “mão esquerda” feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvidas, e trabalhando como as contradições inerentes aos diferentes mecanismo ou instituições referidas contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina (BOURDIEU, 2005, p. 139)

Diante disso, esperamos que ao fazer análise no campo da educação, estaremos abordando uma dessas instituições que é a escola, podendo esta ter um maior alcances como, por exemplo, a família, agindo assim no seio da sociedade. Acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação

genuinamente inclusiva e transformadora (LINS *et al*, 2016). Com base em Moantoan (2003) pesquisadora que aborda as mais variadas diversidade, seja ela de religiosa, étnica, cultural, queremos buscar caminho para uma educação mais democrática. De acordo com a autora

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos(...)Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Enxergamos na escola uma ferramenta para quebra de paradigmas já cristalizados. Pois a educação é a base para modificar as desigualdades dentre elas a espacial e formar cidadãos completos e não apenas cidadanias mutiladas⁷, desta maneira concordamos com Libâneo (1994) sobre a educação, o autor ressalta que esta

Corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter- relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modo de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1994, p.22-23).

Ainda que as sociedades contemporâneas avancem, nos deparamos com as barreiras impostas e potencializadas muitas vezes por crenças arraigadas em tabus, que dificultam a aceitação da diversidade. Dentre elas destacamos o comportamento sexual e de gênero que tem reverberado no seio da sociedade. No Brasil nos últimos anos temos assistidos uma onda conservadora muito forte no âmbito desse debate, podemos usar como exemplo a disputa presidencial de 2018 em que os termos “ideologia de gênero”⁸ e “kit gay”⁹ estiveram ao centro das pautas políticas e concomitantemente uma criminalização da palavra gênero em que muitas vezes era utilizada de uma maneira deturpada.

⁷ O geógrafo Milton Santos escreveu um ensaio sobre as cidadanias mutilada brasileira, para esse autor não existe cidadãos no Brasil, apenas uma cidadania incompleta.

⁸ Termo criado pela a bancada evangélica, utilizado de maneira pejorativa para designar as pesquisas sobre gênero.

⁹ Consiste em um termo apelativo para deslegitimar o projeto “Escola sem homofobia”, o projeto consistia em materiais de formação sobre questões sobre gênero e sexualidade, foi alvo de crítica de setores conservadores e teve a veiculação suspensa pela a presidência.

O Brasil ocupa os primeiros lugares no ranking de assassinatos de pessoas dissidentes de gênero e de sexualidade cisgênera heteronormativa na América Latina de segundo a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo (ILGA). E de acordo com a organização não governamental Transgender Europe, também é o país que mais mata travesti, mulheres transexuais e homens trans do mundo. No Brasil existe o Grupo Gay da Bahia¹⁰ que registra o aumento de assassinatos de crimes cometidos por homofobia.

Existem pesquisas que evidenciam que pessoas com dissidências de gênero estão mais propícia a evasão escolar, essas pessoas acabam nas margens da sociedade, e muitas vezes a única alternativa que resta é o da prostituição. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais¹¹ aponta que a expectativa de vida de uma travesti é de 35 a 40 anos, ou seja metade da média nacional.

Para Freire (1987, p.79) “conteúdos não são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram(...)”. Diante disso, buscamos sempre dentro da Escola desenvolver o senso crítico para uma real formação cidadã.

E nesse contexto consideramos que a Geografia de Gênero poderá contribuir não só para o entendimento de novos espaços, mas a compreensão de relação entre homens e mulheres na configuração do espaço geográfico. Pois a análise de gênero e sexualidade permeia as relações espaciais e desta maneira configura-se relações socioespaciais engendradas.

¹⁰ O relatório está disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/>

¹¹ O relatório referente a 2018 está disponível em:

<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

CAPITULO V

AS NARRATIVAS CONSTITUEM ESPAÇOS DE PODER

As discussões sobre gênero no Brasil têm crescido exponencialmente, isso demonstra que a temática vem ganhando espaços no meio acadêmico. Entretanto os pesquisadores dessa área tem um longo e árduo caminho pela frente, pois o assunto é permeado de tabus e mitos gerado muitas vezes por desinformação.

É pertinente citarmos os direitos que nos é garantido pela a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no 2º artigo “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra (...)” e na própria Constituição Federativa Brasileira de 1988 é eleito como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5U) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Diante de aparatos legais, podemos perceber que a lei ainda não pode resguardar todos os cidadãos, quando na prática o que vemos são os mais variados preconceitos acarretando em invisibilidade social e marginalização do sujeito. Em consequência disso, uma parcela da sociedade é considerada minoria¹² e não tem o acesso aos direitos garantidos por lei, limitando assim, a cidadania do indivíduo.

Os professores entrevistados mostraram interesse no debate sobre gênero nas escolas, mas estes profissionais tem um conhecimento limitado sobre essa temática e alegam uma deficiência em sua formação inicial e continuada. Entre os entrevistados, apenas um citou que durante sua graduação houve disciplinas que abordaram a diversidade, entretanto, durante a realização desta não houve um aprofundamento sobre as questões de gênero e sexualidade.

Durante o desenvolvimento desse trabalho temos nos baseamos em Massey (2008) apontado o espaço geográfico como produto de inter-relações, constituído

¹² O termo minoria utilizado aqui não significa minoria em números absolutos, mas em acesso aos seus direitos.

por meio de interações e multiplicidades, em um processo constante e aberto, jamais um espaço pronto e acabado. Ainda convém lembrar que esse espaço reflete as relações sociais nele existente, desta maneira é refletido nesse espaço a segregação sócio-espacial e ela acaba sendo legitimada através dos discursos. É importante salientarmos que a noção de discurso aqui utilizada é a proposta por Foucault(1985), o cerne está muito mais no conteúdo e no contexto de relações da linguagem, desta maneira os “discursos” no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídos e evocados por noções particulares de “verdade absoluta”. Para o autor “ a ‘verdade’ está circularmente ligada ao sistemas de poder, que a reproduzem” (FOUCAULT, 1985, p. 133).

Como já trabalhado em capítulos anteriores, designemos nesta pesquisa gênero como proposto por Butler (2017) um construto social. Desta maneira é importante conhecermos a concepção de gênero pelos profissionais entrevistados¹³, o que eles compreendem por gênero.

Eu sempre uso essa definição “Construção social do sexo biológico” e a partir de então, eu entendo, gênero, como uma construção social, que o ser realiza no meio que estar inserido. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Mercúrio, no dia 28 de novembro de 2018).

Este docente parte de uma concepção biológica, ou seja, essencializante para uma construção social produzida pelo meio em que o indivíduo se encontra inserido, desta forma, se faz clara a distinção entre sexo e gênero, partindo então de uma premissa dualista e embasada na diferença entre natureza (essencialismo) e cultural (culturalismo).

Já para outro entrevistado a sua primeira concepção de gênero estaria ligado ao dimorfismo sexual, desta maneira uma concepção biológica atrelada aos órgãos sexuais de característica essencializante. Entretanto, com os atuais embates a cerca do termo ele já passa a questionar a veracidade dessa concepção, mas confirma que numa concepção mais conservadora é esta a definição que prevalece.

(...) hoje me encontro em aprendizado ou aprofundamento do tema, que até então estava diretamente ligado a questão sexual relacionado aos órgãos sexuais do ser humano, ou seja, pênis para identificar o ser masculino e a vagina determinava o ser feminino, assim era e foi por muito tempo. Atualmente com o termo ideologia de gênero isso muda e ao mesmo tempo é controverso e socialmente polêmico, pois a partir deste momento tudo que se regia

¹³ Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos que participaram das entrevistas trocamos seus nomes reais por nomes de planetas do Sistema Solar, garantindo dessa forma o anonimato dos entrevistados.

como verdade agora se torna duvidoso. Contudo os aspectos tradicionais associa aos aspectos atuais de que não somente os órgãos físicos caracterizam o gênero da pessoa, mas neste momento o tempo também pode ser decisivo na formação do gênero de uma pessoa. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Júpiter, no dia 18 de novembro de 2018)

Para outros entrevistados o conceito sobre gênero se está intrinsecamente ligada a percepção do próprio indivíduo ou como a sociedade o classifica, mas sempre numa concepção binária entre homem e mulher, desconsiderando que exista tantas formas de ser homem ou mulher como a quantidade de seres humanos no mundo.

Se trata de algo relacionado a como a pessoa se identifica. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Venus, no dia 15 de novembro de 2018).

Utilizo o conceito de gênero para distinguir masculino e feminino. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Netuno, no dia 13 de novembro de 2018)

O gênero é o que identifica e diferencia homens e mulheres (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Saturno, no dia 25 de novembro de 2018)

Podemos através desta concepção perceber que para esse entrevistado o conceito de gênero está relacionado com os papéis desenvolvidos na sociedade. Tratamos papéis como algo também imposto pela a sociedade que nos cerca, pois é esta que delimita o que é masculino ou feminino. De acordo com Louro (1997):

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 1997 p. 24)

Para a autora, essa concepção, além de simplista, é limitada, pois estaríamos desconsiderando as relações interpessoais, e desta maneira não examinaríamos as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades e também as complexas redes de poder que permeia essas discussões (LOURO, 1997). Ainda, segundo a autora, a problemática de gênero acontece nessa lógica dicotômica, que implica em um polo que se contrapõe a outro, desta maneira uma ideia limitada e excludente da singularidade entre masculino e feminino, e isso acarreta em negar a todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas (LOURO, 1997).

Em outras entrevistas podemos perceber a confusão entre sexo, gênero e sexualidade. Partindo de uma perspectiva que o indivíduo tem uma linearidade a ser seguida e que esta deve corresponder entre sexo, gênero e desejo.

Gênero para mim é como a pessoa se identifica sobre a questão sexual dela, é só isso que eu sei, sei pouquíssimo sobre gênero. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Marte, no dia 11 de novembro de 2018).

De como a pessoa se enxerga, de acordo com a sua sexualidade (...) (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Urano, no dia 27 de novembro de 2018)

Levando em consideração esse aspecto Foucault ainda nos alerta para os “regimes de verdades” que é praticado nas sociedades, de acordo com o autor cada sociedade tem seu “regime de verdade”, isto é, os tipos de discursos que aceitam e fazem funcionar como verdadeiros, quais mecanismo são usados para distinguir entre falsos e verdadeiro. É necessário desta maneira termos cautela ao analisar os discursos dos docentes uma vez que estes profissionais são produtos do seu meio e estão subordinados a hierarquias. Corroborando com essas reflexões Gore (1994) aponta que

Na educação, por exemplo, é claro que o poder não está apenas nas mãos dos professores. Os estudantes (e as mães e os pais e as administradoras e o governo) também exercem poder nas escolas. A fim de compreender o funcionamento do poder em qualquer contexto, precisamos compreender pontos particulares através dos quais ele passa (...) É necessário reconsiderar alguns de nossos pressuposto sobre a escolarização e de olhar de forma renovada e mais atenta para as “micropráticas” do poder nas instituições educacionais

Enfatizamos que não é o objetivo dessa pesquisa trazer verdades absolutas ou inquestionáveis. Mas ao invés disso, propor discussões, levantar reflexões e acima de tudo dúvidas sobre as “verdades” cristalizadas no seio da nossa sociedade.

Indo de encontro com o que alertamos anteriormente a fala de um dos entrevistados aponta esse poder que permeia o espaço escolar como algo limitador:

A direção da escola não apoia esse tipo de debate. A escola está inserida em uma sociedade de predominância evangélica. Eu faço o debate em sala de aula, mas tenho um acordo, com os meus alunos que não devemos comentar com outras pessoas sobre, esses assuntos polêmicos. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Mercúrio, no dia 28 de novembro de 2018).

Podemos observar que o docente quando precisa aborda a temática tem que trabalhar quase que na clandestinidade, pois para a comunidade escolar que este

está inserido o tema não é algo a ser discutido. É importante enfatizar que os discursos religiosos em grande parte tem sido um obstáculo para a realização do debate sobre gênero. Não temos aqui a pretensão de afirmar que algumas pessoas pratique discriminação por professar uma religião, mas que alguns discursos religiosos contribuem para o fortalecimento de preconceitos sobre a referida temática, tendo em vista que ambas as instituições são generificadas, como aponta Louro (2013):

Essas práticas ou instituições ‘fabricam’ os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política etc. são atravessadas pelos os gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’-produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnica, etc.) (LOURO, 2013, p. 29)

Um participante da entrevista também esclarece que instituições acabam que impondo o que deve ou não trabalhar em sala de aula, e desta maneira o professor acaba que ficando refém das hierarquias superiores. No relato podemos perceber o receio do docente de adentrar em outro campo ou simplesmente de fazer uma transversalidade e acabar sendo mal interpretado:

Não abordo o assunto, e um dos motivos principais é o que o Estado nos impõe. Somos colocados a seguir uma doutrina escolar onde são passados conteúdos anualmente para se trabalhar em sala de aula. Acabamos seguindo aquilo que nos é colocado. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Venus, no dia 15 de novembro de 2018).

O mais cuidadoso possível, onde primeiramente faço associação do conhecimento empírico do aluno com o metódico. Abordando assim o tema da maneira mais clara possível, sem discriminação e sempre na impessoalidade, pois se trata de um conteúdo que abrange todas as adversidades no âmbito coletivo de uma sala de aula, como por exemplo, religião, tradição familiar entre outros. No entanto todas essas estratégias são justamente para assegurar o bem estar e o aprendizado do aluno. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Júpiter, no dia 18 de novembro de 2018)

Outros entrevistados optam por ter uma postura “neutra” em relação a esse debate no espaço escolar:

Sempre falo sobre o respeito, porque as pessoas devem ser respeitadas (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Marte, no dia 11 de novembro de 2018).

Sempre tratando os alunos com igualdade, sem classificar e nem excluir. Os meninos e as meninas tem a mesma capacidade (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Saturno, no dia 25 de novembro de 2018)

Um participante da entrevista em especial relatou que ele próprio teve sua sexualidade questionada pelos os alunos que insinuavam um caso amoroso da parte dele com um colega de trabalho, vejamos o seu relato a seguir:

Piadas, sempre existem aí eu sempre aproveito para fazer uma reflexão. Quando eu cheguei na cidade em 2017, os alunos fizeram piadas associando eu e um professor de Língua Portuguesa. E eu utilizei esse momento em sala para falar das escolhas e afirmei que se eu escolhesse o que eles estavam insinuando era um direito cidadão meu. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Mercúrio, no dia 28 de novembro de 2018).

Os discursos docentes evidenciam que no espaço escolar práticas não condizentes com a normalidade, consideradas “desviantes”, tendem a sofrer comentários, piadas, tornando em práticas corriqueiras que inferiorizam o sujeito.

Quando os alunos estão aflorando a sua sexualidade e que as vezes não está de acordo com os impostos pela sociedade (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Urano, no dia 27 de novembro de 2018).

Isso acontece sempre, os alunos homens se acham superiores e querem ter mais vantagens ou prioridades.(Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Saturno, no dia 25 de novembro de 2018)

Já presenciei alunos sofrer preconceito pela a opção sexual(Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Netuno, no dia 13 de novembro de 2018)

Bullying, apelidos os alunos ficam bolinando os outros, principalmente os meninos com os outros que tenha uma divergência de gênero e isso provoca exclusão. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Marte, no dia 11 de novembro de 2018).

Apesar da maioria dos participantes das entrevistas enxergarem a Geografia como uma ciência que contribui para a formação dos cidadãos os professores não conseguem visualizar que ao esquivar desse debate eles estão ajudando a contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania incompleta. Desta maneira, veremos como os docentes visualizam o ensino de geografia:

Por ser uma ciência humana, onde as relações sociais são destacadas, acredito que seja uma área que contribui devido ao seu debate enfocando questões sociais. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Venus, no dia 15 de novembro de 2018).

Na informação que leva ao conhecimento critico, Pois acredito que a Geografia é uma ciência que mostra e contextualiza todos os aspectos sociais, de maneira espacial, politica e social , ou seja, como acontece ou porque acontece as desigualdades sociais e como ela vem afetando a vida dos seres humanos. .(Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Júpiter, no dia 18 de novembro de 2018)

A partir da percepção da construção do espaço geográfico, num âmbito crítico, onde o aluno consegue interpretar as interações sociais vivenciadas. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Netuno, no dia 13 de novembro de 2018)

Evidenciamos que os entrevistados apontam que a Geografia ajuda a desenvolver um senso crítico. Santos (2007) aponta que o atual modelo de ensino produz deficientes cívicos, tornando a escola um celeiro dessa produção, pois para esse autor a educação é um processo e está sempre mudando.

A Geografia mostra as transformações que ocorrem no espaço realizado pelo o homem, tanto positivo quanto negativo e te dá uma visão crítica em relação a isso. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Marte, no dia 11 de novembro de 2018).

A contribuição da Geografia é no sentido de apresentar uma análise do espaço geográfico para que as pessoas entendam as causas e as consequências. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Saturno, no dia 25 de novembro de 2018)

(...) Ao estudar a sociedade e o território podemos entender as sua formação e assim compreender as desigualdades. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Urano, no dia 27 de novembro de 2018)

A importância de ensinar Geografia deve-se pela a possibilidade que a disciplina trás em seu conteúdo que é discutir questões do mundo (CALLAI, 2010). Ainda segundo a autora a Educação Geográfica pode ser entendida como:

(...) um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade.(...)Educação geográfica significa, então transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2010, p. 412).

Apesar de todos os docentes entrevistados apontarem para a necessidade do debate sobre a questão do gênero, percebemos que eles ainda ficam receosos em abordar essa temática no espaço escolar. Pois como já enfatizamos o poder não está apenas nas mãos dos professores, mas que esses também sofrem consequências desse poder capilar.

Uma abordagem destorcida de gênero como termo para descrever a sexualidade, a opção sexual do aluno, ou seja a orientação sexual. .(Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Netuno, no dia 13 de novembro de 2018)

Acho importante, por causa do patriarcalismo que existe no nosso país, porque você nasceu homem tem que casar com uma mulher, e não deveria ser assim, pois não é escolha sexual que determina o caráter da pessoa, e ninguém tem nada a ver com a vida de ninguém, por isso tem que ser debatido nas escolas com as crianças para que haja ao longo dos anos um amadurecimento nesse sentido, é uma questão de respeito. Na minha opinião tem que debater sim nas escolas, as pessoas tem que ser respeitadas, é muito hipocrisia. A igreja impõe isso com anormal, mas as pessoas tem que ser respeitadas independente da sua escolha. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Marte, no dia 11 de novembro de 2018).

Os profissionais sempre abordam esse tema com muito cuidado e seriedade, mas os alunos sempre têm preconceito com os colegas que tem características diferentes. ((Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Saturno, no dia 25 de novembro de 2018)

Para Louro (1997, p.47), “a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”. Essas diferenças também são produzidas e reproduzidas através do discurso, pois esse legitima quais diferenças serão aceitas como normal e acolhida pelas as sociedade e também será através dele que determinadas diferenças serão apontadas como inadequada. Essas relações de poder e devem ser pensada através do espaço escolar, quando são realizadas as práticas discursivas por parte dos docentes a cerca da sexualidade, pois numa perspectiva foucaultiana as relações de poder não desassocia e nem funciona sem a produção do discurso (FOUCAULT, 2001).

Pouco debate, pouca informação sendo que era um espaço de adquirir conhecimento.(Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Urano, no dia 27 de novembro de 2018)

De acordo com a fala do entrevistado a escola que deveria fornecer informação é a mesma que mantém esse sujeito no desconhecimento a cerca da temática, uma vez que os profissionais não podem falar sobre determinado assunto, pois estes esclarecimentos ficam por conta da família. Desta maneira, a escola como local de conhecimento, permanece como local de desconhecimento e ignorância quando se refere às sexualidade (LOURO, 2000).

Construímos várias reflexões, como a violências geradas, por que parte da sociedade não entende e não aceita essa construção do gênero no ambiente social.(Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Mercúrio, no dia 28 de novembro de 2018).

Visualizo como se tratar de um tema delicado, pois em todo tempo devemos estar atentos as palavras, pois se trata de um tema que

pode em sua maioria das vezes pode ser interpretado de maneira errado, tanto por parte de alguns alunos e até mesmo pela família. (Entrevista semi-estruturada realizada com o docente Júpiter, no dia 18 de novembro de 2018).

Essas falas reforçam o receio que os profissionais têm com a referida temática. De acordo com Facco (2011) os processos de discriminação costumam ter uma sutileza que dificulta a identificação, podendo ser encontrado nas entrelinhas do discurso, nas rotinas e perpetuando através das relações sociais.

As entrevistas realizadas evidenciam a existência da dificuldade e limitações de certos professores em trabalhar as temáticas: gênero e sexualidade, pois estes também são forjados em um contexto sociocultural em que verdades absolutas são cristalizadas e consideradas como normas. Apontando para um despreparo para o tratamento das discussões referentes às diversidades de gênero e sexualidade, uma vez que durante a sua formação acadêmica não foram levantadas a cerca das referidas temáticas o que culmina na dificuldade por parte dos docentes em debater sobre os referidos temas. É importante considerarmos uma possível subversão da educação, corroborando com essa perspectiva Louro (2008) nos aponta como alternativa um currículo *queer* para que possamos compreender a produção da diferença e não apenas tolerar as diferenças. Segundo a autora

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as atividades. Ao colocarem em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir aos processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicando: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2008, p. 49).

Levando em consideração as relações espaciais, espaço este onde reproduzido as relações de poder, sendo esse constituído por discursos hegemônicos resultando desta forma em um espaço segregador. Se considerarmos que é na instituição escolar que ocorre a produção do conhecimento, a promoção de valores e diversidades culturais. Segundo Santos e Ornat (2017, p.123) "a escola não apenas transmite ou produz conhecimento (...) a espacialidade escolar fabrica

sujeitos e identidades. Essas identidades são produzidas a partir de relações de poder”. Sabemos que na sociedade os debates têm sido ampliados acerca da temática que abrangem as pluralidades em diversos aspectos sociais. Temos consciência que a prática do ensino tradicional ainda inviabiliza essas questões, mas existe a possibilidade de encontrarmos fissuras nos discursos dominantes, e desta maneira subvertemos a atual estrutura de ensino presente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver essa pesquisa foi preciso traçar alguns questionamentos o primeiro dele era como a Ciência vinha sendo desenvolvida com um caráter de universalidade, falando por todos e todas, foi conduzida de acordo com os interesses daqueles cujas vozes se sobressaia, desta maneira servindo aos interesses da hegemonia. Por muito tempo considerada uma Ciência “neutra”, sobretudo para legitimar a dominação de uma pequena parte da sociedade composta por homens, brancos e heterossexuais.

A Geografia não fugiu a essa regra, pois essa, foi reflexo dos estudiosos do seu tempo, foi produzida por pesquisadores nos mais variados contextos históricos e passou por mudanças juntamente com a sociedade.

Apresentamos durante esse trabalho um diálogo entre a Geografia e gênero. Produção geográfica esta que ainda é marginalizada na Geografia. Mas como enfatizamos anteriormente a produção da ciência acontece de acordo com os problemas que a sociedade vivencia, e já passou da hora de pararmos de negligenciar essa discussão.

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu uma análise através das práticas discursivas de docentes atuantes no ano de 2018 na rede estadual de ensino do Tocantins, a cerca do ensino de Geografia e gênero.

No decorrer da realização deste trabalho, foi possível analisar como os professores de Geografia tem conseguido conciliar o ensino geográfico com abordagens de gênero. Foi constatado que os profissionais têm uma lacuna teórica no que tange a temática de gênero, confundindo com sexualidade. E evidenciaram que não tiveram nenhuma formação nem durante a graduação e nem no exercício da profissão através dos cursos de capacitação.

Deparamos-nos diante dos resultados com um paradoxo, pois ao enxergar nos professores uma possibilidade de ampliação de debate sobre questões de gênero, podendo esses profissionais propor um diálogo com uma parte considerável da sociedade, que é a comunidade escolar, os próprios profissionais não tem conhecimento teórico no que se refere ao debate de gênero ficando ancorado no senso comum e por vezes com informações distorcidas em relação às pesquisas de gênero. Não podemos desconsiderar que esses sujeitos são indivíduos incluídos em

uma sociedade que ainda trata sobre o tema como tabu. A desconstrução de estigmas presente na sociedade acontece quando passamos a enxergar novas possibilidades e quando questionamos o que nos é apontado com natural/normal.

É salutar informar que os participantes da pesquisa se mostraram favoráveis às discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, pois um debate mais abrangente poderia na percepção destes participantes colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, sem a exclusão do “diferente”, compreendendo que a sociedade é pluralizada e que todos temos os mesmo direitos e que esses direitos nos asseguram inclusive as nossas diferenças. Por outro lado, temos que nos lembrar das recusas de outros docentes em participar da pesquisa por se tratar de acordo com eles de um tema polêmico. Entretanto, a pesquisa foi realizada diante de efervescência política em que gênero estava quase sempre incluído. Às vezes de maneira deturpada, mas já podemos visualizar alguns avanços, a temática vem sendo debatida pela a sociedade, algo que tempo atrás não acontecia nessa proporção.

Sobre os recursos metodológicos utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa podemos citar a revisão bibliográfica que nos orientou em relação ao arcabouço teórico e conceitual utilizado no decorrer desta pesquisa. Também as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os docentes de diferentes cidades do estado do Tocantins no ano de 2018, pois foi através da realização destas entrevistas que foi possível atingir o resultado final da pesquisa, podendo desta maneira fazer a análise discursiva dos docentes.

Enfatizamos que não é nosso objetivo esgotar o debate sobre o diálogo entre a Geografia e o gênero, mas propor reflexões e subsidiar novas pesquisas com temática relacionadas.

Por fim, que os debates sobre gênero aconteça nos espaços escolares, em casa, na mais variadas esferas da sociedade, pois se faz urgente debater sobre gênero para que possamos aprender a conviver em sociedade respeitando as diferenças.

REFERÊNCIA

ADELMAN, Míriam. **Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX.** *Revista sociológica Política: 14, p. 2000, 163-171.*

ALMEIDA, Miguel Vale de. **A teoria queer e a contestação da categoria “gênero”.** *In: Cascais, António Fernando (org.), 2004, Indisciplinar a Teoria. Estudos Gays, Lésbicos e Queer. S.l.: Fenda.*

ALVES, Branca Moreira; PINTAGUY, Jacqueline. **O que é feminismo.** Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ARAUJO, Raimundo Lenilde. **Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano.** 2012. 139 f. Tese doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará; Fortaleza, 2012.

ARAUJO, Rubenilson Pereira. **Gênero, diversidade sexual e currículo: práticas discursivas e de (não)subjetivação no ambiente escolar.** Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** São Paulo: Atlas, 1987.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo horizonte: Autêntica, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CALLAI, Helena Copetti. ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino de história e geografia.** Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1988.

_____. A educação geográfica na formação docente: convergência e tensões. In: SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão et al. (Orgs.). **Covergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia:

Alternativa, 2002.

_____. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal:** tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador: Edufba, 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao%constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 20 de dezembro de 2018

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** 13^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DO DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_uniersal.htm. Acesso: em 20 de dezembro de 2018.

FACCO, Lúcia. A escola com queestionadora de um currículo homofóbico. In: Silva, Joseli Maria; Silva, Augusto Cesar Pinheiro da. **Espaço, gênero e Poder:** concetando as fronteiras. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **“Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola”.** In: Anais do I Congresso de Educação Inclusiva”. SP. 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade, 2:** O Uso dos Prazeres. 13.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

_____. **Arqueologia do Saber.** 6^o ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. Petropólis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLANI, Jimena. **Gênero e sexualidades-problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos**. Disponível: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/934>
Acessado em: 20 de set. de 2018.

_____. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana** – subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª Ed. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (org). **Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina); SECAD / Ministério da Educação, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 6º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucautianos** (Org). Petrópolis: Vozes, 1994.

GROSSI, Miriam Pillar. "Identidade de Gênero e Sexualidade". *Antropologia em Primeira Mão*, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOBSBAWM, Eric. "Introdução" In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JANEIRA, Ana Luísa. Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência. In: **Análise Social**, Lisboa, sér. 2, 9 (34) Abr.-Jun. 1972, 629-644.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo, gênero dos gregos até Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LAURETIS, Teresa de. “**Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities**”, *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), iii-xviii, 1991.

_____. **A tecnologia de gênero**. In: *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEFBREVE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Título original: *La production de l'e espace*. 4 ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LIBÀNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, Beatriz Accioly; et all. **Diferentes não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURI, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação & Realidade**. Jul/dez 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722> Acessado em: 29 de outubro de 2018.

LUGARINHO, Mário César. **Como traduzir a teoria queer para a língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Revista gênero: V1, n2 ,2001

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

_____. **Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. Revista GEOgraphia**. Niterói: Universidade Federal Fluminense. V. 12, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MARIA, Dolores García Ramon. **Para excluir del estudio a la metad del gênero humano: um desafio pendiente em geografia humana**. Disponível em: http://ddd.uab.cat/pub/artpub/1989/9917/bolage_a1989n9p27.pdf Acessado em: 15 de abril de 2017.

MEAD, M. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. São Paulo: Perspectiva. (1999).

MISKOLCI, R. **A teoria Queer e a sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto alegre, n.21, p. 150-182, jan./jun. 2009. disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-45222009000100008>>. acesso em: 20 de jan de 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOREIRA, Rui. Velhos tempos, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco, Kozel, Salete (ORG). **Elementos de Epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

_____. **Ideologias geográficas**. 5^o ed. São Paulo: Annablume, 2005.

OLIVEIRA, Luciana Garagnani de. **Unidade didática de história**: gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual. Curitiba: Secretária Estadual de Educação do Paraná, 2016.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero a história de um conceito**. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José. *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

RUBIN, G. O tráfico de mulheres: notas sobre a “Economia Política” do sexo. Tradução de Christiane Rufino Debat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Côrrea. Edição S.O.S Corpo, Recife, 1993.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Douglas. **A reivenção do espaço**: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. ORNAT, Márcio Jose. **Pelo espelho de Alice**: homofobia, espaço escolar e práticas discursiva docente. Curitiba: Appris, 2017.

SCOTT, Joan. **Gender**: a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. **Sexualidade**: dimensão conceitual, diversidade e discriminação. São Paulo: UNIFESP, 2016.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos. **Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro**. 1996. 219 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SILVA, Joseli Maria; Ornat, Marcio Jose; JUNIOR, Alides Baptista Chimin. “Não me chame de senhora, eu sou feminista” posicionalidade e reflexibilidade na produção geográfica de Doreen Massey. **Revista GEOgraphia**. Niterói: Universidade Federal Fluminense. V. 19 , 2017.

_____. **Cultura e Territorialidades Urbanas: Uma abordagem da pequena cidade**. Revista de História Regional, Rio de Janeiro, n. 2, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Susana Maria Veleda . Geografia e gênero/ Geografia feministas: o que é isto?. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 23: 105 - 110, março, 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38385> acessado em: 30 de janeiro de 2019.

SILVA, Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SPARGO, Tamsin. **Michel Foucault e a teoria queer**. Tradução: Wladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

SPITALERE, Ana Carolina Rocha. **Geografia e gênero: considerações sobre a produção acadêmica brasileira**. 2014. 68 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121475>>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2017.

SOJA, Edward. **Geografias Pós-Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

QUAINI, Máximo. **A construção da Geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.