

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO E
DOUTORADO**

RITIELI PIRES DA SILVA

**GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCENTES DE GEOGRAFIA**

**FRANCISCO BELTRÃO – PR
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO E
DOUTORADO**

RITIELI PIRES DA SILVA

**GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCENTES DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Geografia.

Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Najla da Silva Mehanna

**FRANCISCO BELTRÃO – PR
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

PIRES DA SILVA, RITIELI
GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCENTES DE GEOGRAFIA / RITIELI PIRES DA SILVA; orientadora
Najla da Silva Mehanna. -- Francisco Beltrão, 2023.
95 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia,
2023.

1. GÊNERO. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES . 3. GEOGRAFIA. 4.
INTERSECCIONALIDADE. I. da Silva Mehanna, Najla , orient.
II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (0**46) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

TERMO DE APROVAÇÃO

RITIELI PIRES DA SILVA

TÍTULO DO TRABALHO: GÊNERO, RAÇA/ ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Geografia a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Najla da Silva Mehanna – Orientadora

Melissa Barbieri de Oliveira –
UNIOESTE/FB

Josiane Carine Wedig – UTFPR/PB

Francisco Beltrão, 27 de fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

esta é
uma carta de amor
há muito tempo devida
para cada uma
& toda
mulher
que percorreu
esses campos
antes de mim
&
fez
o caminho
suave o bastante
para que eu
o atravessasse e
chegasse
ao lado
aonde eles não poderiam
nunca ir.

por isso
devo muito
a vocês.

- mas devo algumas coisas a mim também.

Sei que deveria destinar as próximas páginas para agradecer a todos e todas que contribuíram para que chegasse até aqui. Mas, não tenho mais energia para escrever e citar todos vocês meus queridos e amados. Posto isso, finalizo com meu mais sincero obrigada!

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Representação dos sistemas de dominação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Panorama histórico da construção do conceito de gênero

Quadro 2 – Como aparecem as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade nos cursos de Licenciatura em Geografia

Quadro 3 – Panorama geral das disciplinas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Geografia que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade

Quadro 4 – Informações gerais sobre as disciplinas que mencionam gênero, raça/etnia e sexualidade

Quadro 5 – Disciplinas que mencionam gênero, raça/etnia e sexualidade implantadas a partir de 2022 nos cursos de Licenciatura em Geografia

Quadro 6 – Panorama geral dos planos de ensino das disciplinas que mencionam gênero, raça/etnia e sexualidade

Quadro 7 – Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Geografia

Quadro 8 – Disciplinas integrantes do currículo pleno

Quadro 9 – Estruturação do conteúdo das disciplinas que discutem as temáticas de gênero e sexualidade

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das universidades estaduais que ofertam o curso de Licenciatura em Geografia no Paraná

Mapa 2 – Universidades estaduais paranaenses pesquisadas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

IES/PR – Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná

LGBTQIA+ – Sigla para representar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPP – Projeto Político Pedagógico

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro do Paraná

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

SILVA, Ritieli Pires Da. **Gênero, raça/etnia e sexualidade na formação inicial de docentes de Geografia**. 2023. 95f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

A presente pesquisa objetiva responder a problemática se há uma proposta teórica, metodológica e pedagógica comprometida com a discussão de gênero, raça/etnia e sexualidade na formação básica de docentes de Geografia. Para tanto, tem como objetivo principal compreender como as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem nos documentos normativos dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados pelo Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, composto atualmente por sete universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). A hipótese que desenvolvemos é que as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem de forma periférica na formação básica de docentes de Geografia das universidades estaduais paranaenses. Para alcançar o objetivo da pesquisa, realizamos uma análise da realidade dos cursos de formação básica de docentes de Geografia, buscando compreender como as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem nos documentos normativos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades estudadas. Por meio da análise dos Planos Políticos e Pedagógicos dos cursos e dos planos de ensino das disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade elaboramos um panorama geral de como estas temáticas aparecem nos documentos dos cursos de Geografia. Por meio desta análise foi possível observar que a UEPG destaca-se na abordagem destas temáticas. Todavia, ainda que com maior destaque para tais temáticas no Paraná, a carga horária das disciplinas obrigatórias destinada para as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidades, resume-se à 06 (seis) horas. Isso evidencia como as temáticas de gênero e sexualidade aparecem de forma superficial na formação destes profissionais.

Palavras-chaves: Gênero; Formação de professores, Geografia; Interseccionalidade.

ABSTRACT

GENDER, RACE/ETHNICITY AND SEXUALITY IN THE INITIAL TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS

The present research seeks to answer the problematic if there is a theoretical, methodological and pedagogical proposal committed to the discussion of gender, race/ethnicity and sexuality in the basic training of Geography teachers. Therefore, it has as main objective to understand how the gender, race/ethnicity and sexuality themes appear in the normative documents of the degree courses in Geography offered by the State System of Higher Education of Paraná, currently composed of seven universities: State University of Londrina (UEL), State University of Ponta Grossa (UEPG), State University of West Paraná (UNIOESTE), State University of Midwest Paraná (UNICENTRO), State University of North Paraná (UENP), State University of Paraná (UNESPAR) and State University of Maringá (UEM). The Hypothesis we have developed was that gender, race/ethnicity and sexuality themes appear in a peripheral way in the basic training of Geography teachers at state universities in Paraná. To get the research objective, we have analyzed the basic training of Geography teachers reality, trying to comprehend how the gender, race/ethnicity and sexuality themes appear in the normative documents of the degree courses in Geography of the universities studies. Through analysis of the Political and Pedagogical Plans of the courses and the subject teaching plans that mention the gender, race/ethnicity and sexuality themes we have built an overview of how these themes appear in the Geography documents courses. Through this analysis, it was possible to observe that UEPG stands out in approaching these themes. However, even with greater emphasis for such themes in Paraná, the compulsory subjects workload intended for the gender, race/ethnicity and sexuality themes comes down to 06 (six) hours. This shows how gender and sexuality themes appear in a shallow way in these professionals' training.

Key words: Gender; Teacher training, Geography; Intersectionality.

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – PENSANDO GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE GEOGRAFIA	13
1.1 MARCADORES SOCIAIS EM INTERSECÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO GEOGRÁFICO EMANCIPADOR	31
1.2 ESPARTILHOS CONTEMPORÂNEOS: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPACIALIDADES DESIGUAIS POR MEIO DAS INTERSECÇÕES ENTRE OS SISTEMAS DE DOMINAÇÃO	40
CAPÍTULO 2 – GÊNERO, RAÇA/ETNIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA: PANORAMA GERAL DOS CURSOS OFERTADOS PELO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ	50
2.1 UEPG A BRUXA DA CONTEMPORANEIDADE?: QUEIMADA NA FOGUEIRA ANOS ATRÁS, VIVA, VIVÍSSIMA EM POTÊNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	77
UM ENSAIO NADA CONCLUSIVO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa apresentamos os resultados acerca das discussões das temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade na formação básica de docentes de Geografia das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná.

Nesta introdução buscamos esboçar brevemente a trajetória de vivências que influenciaram na escolha do tema da pesquisa. Aqui destacamos um recorte do envolvimento enquanto pesquisadora com a temática, bem como o objetivo, contextualização do problema da pesquisa, escolha metodológica e organização do texto.

Logo na infância os estereótipos de gênero já se apresentavam como uma camisa de força. O período escolar e as vivências familiares foram marcados pela forte presença de papéis de gênero pré-definidos. Na adolescência, o medo foi um sentimento que esteve constantemente presente. As cobranças para atender padrões heteronormativos apareciam em todos os lugares e situações. A fase adulta esteve regularmente marcada pela alta demanda de trabalho doméstico, somado ao trabalho remunerado e a jornada de estudos (seja na escola ou na universidade).

A ausência de conhecimento sobre gênero e sexualidades foram aos poucos naturalizando determinados comportamentos socialmente aceitos. Aliás, o processo de ruptura destes padrões iniciou-se quando as temáticas de gênero e sexualidade foram abordadas durante o terceiro ano do curso de Licenciatura em Geografia. As primeiras leituras foram desafiadoras, provocaram uma mistura de indignação e esperança, sentimentos estes que frequentemente emergem novamente.

As primeiras tomadas de consciência acerca da compreensão dos papéis de gênero passaram a ser desenvolvidas na fase adulta a partir do ingresso na universidade. Analisando este recorte temporal, diversos questionamentos afloram: Será que se nossos pais tivessem acesso ao conhecimento acerca das referidas temáticas, nossa infância, adolescência e fase adulta seriam menos traumáticas? Teríamos sofrido menos opressões? Menos preconceitos? Menos desqualificação pelo simples fato de ser...mulher, LGBTQIA+...?

Belchior no fim dos anos 70 (setenta) cantava: “Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos ainda somos os mesmos. E vivemos como os nossos pais”. Quando refletimos sobre a atualidade que estes versos reverberam, ainda que tratando-se de uma canção lançada há mais de 50 (cinquenta) anos, percebemos que vivemos presos a normativas sociais ultrapassadas. Os sujeitos de hoje precisam passar

pelas mesmas situações provocadas pela cultura dominante presente à séculos? Enquanto docentes, o que podemos fazer para construir sociedades futuras com menos desigualdade social, política e econômica?

Estes eram questionamentos que surgiram antes da pandemia, posteriormente, outras reflexões apareceram: Os direitos das minorias sociais estão garantidos? Quantos problemas ambientais, econômicos ou políticos são necessários para que as minorias sociais percam seus direitos?

Diante da conjuntura pandêmica e política que vivenciamos durante o processo de construção desta pesquisa (2020 - 2022), observamos que determinados grupos sociais precisam estar constantemente lutando para garantir os direitos de existir e de resistir nas sociedades.

A partir destas indagações alteramos nosso objetivo da pesquisa inúmeras vezes. Mas, somente durante as leituras referentes à construção bibliográfica que nos demos conta que não bastava pensar apenas gênero. Precisávamos refletir acerca deste marcador social articulado a raça/etnia, sexualidade, classe social, entre outros. Aliás, essa tomada de consciência se deu, especialmente, a partir da leitura de obras de teóricas do feminismo negro.

Como docentes de Geografia, compreendemos que as sociedades são produzidas e organizadas a partir da lógica de uma cultura dominante. Logo, por meio da ciência geográfica podemos viabilizar a construção de meios que possibilitem revelar as relações de poder que perpassam o espaço.

Por essas razões, estabelecemos para esta pesquisa a seguinte problemática: há na formação básica de docentes de Geografia uma proposta teórica, metodológica e pedagógica comprometida com a discussão de gênero, raça/etnia e sexualidade? Apoiados nisso, temos a hipótese de que as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem de forma periférica na formação básica de docentes de Geografia das universidades estaduais paranaenses.

Para confirmar esta hipótese, estabelecemos para a dissertação o objetivo de compreender como as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem nos documentos normativos dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados pelo Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná.

Este sistema é composto atualmente por sete universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro Oeste do

Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para alcançar o objetivo da pesquisa, elaboramos cinco objetivos específicos, constituindo ao longo da dissertação uma fração do percurso em direção do objetivo geral. No primeiro capítulo, intitulado “Pensando gênero, raça, etnia e sexualidade na formação inicial de docentes de Geografia”, buscamos historicizar o conceito de gênero com o intuito de salientar as contribuições teóricas proporcionadas pelas perspectivas feministas para pensar a realidade social. Destacando como estas contribuições possibilitaram a construção de outros conceitos que posteriormente, auxiliaram no processo de visibilidade da realidade das mulheres na ciência de modo geral. Além disso, discorreremos acerca da potencialidade da categoria interseccional enquanto ferramenta para a construção de novas possibilidades de pensar a produção/organização do espaço geográfico.

No decorrer do primeiro capítulo buscamos efetuar um esforço teórico-metodológico para pensar a conexão entre os sistemas de dominação – patriarcado, capitalismo e colonialismo – aproximando-os da formação de docentes de Geografia, objetivando assim, destacar as contribuições deste debate para a formação de docentes de Geografia. Neste capítulo, utilizamos a pesquisa bibliográfica como ferramenta metodológica, buscamos por autoras/es que discutem as referidas temáticas abordadas.

Já no segundo capítulo, intitulado “Gênero, raça/etnia na formação de docentes de geografia: Panorama geral dos cursos ofertados pelo Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná”, realizamos uma análise da realidade dos cursos de formação básica de docentes de Geografia, buscando compreender como as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem nos documentos normativos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades estudadas.

Neste capítulo elaboramos um panorama geral de como estas temáticas aparecem nos documentos dos cursos de Geografia. E também, apontamos a UEPG como a universidade que destaca-se na abordagem destas temáticas. Partindo disso, buscamos revelar como essa posição de destaque reverbera no curso de graduação. Para essa análise fizemos uma abordagem mais detalhada dos planos de ensino das disciplinas que mencionam as temáticas ofertadas na UEPG. Destacamos como estão estruturados os conteúdos das disciplinas, as referências bibliográficas utilizadas, a carga horária destinada para as temáticas, etc. Para a construção do segundo capítulo utilizamos a

pesquisa documental como principal fonte. Consultamos os Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos, ementários e planos de ensino das disciplinas que mencionam tais temáticas.

Destacamos que para a construção desta pesquisa buscamos utilizar, especialmente, bibliografias de autoras. Objetivamos com essa escolha contribuir com o processo de visibilidade de pesquisas desenvolvidas por mulheres. Nesse sentido, ressaltamos os versos de Bell Puã (2019, p. 29):

não
eu não falo pelas mulheres
chega de sermos interrompidas

não
eu não falo pelas mulheres
quero ouvi-las

Posto que objetivamos dar visibilidade às pesquisas produzidas por mulheres, escolhemos não abreviar o nome das autoras e autores no referencial bibliográfico, do mesmo modo, também não utilizaremos apenas o sobrenome das/os autoras/es nas citações indiretas.

Por fim, buscamos sintetizar as principais reflexões realizadas ao longo dos dois capítulos em uma seção intitulada “Um ensaio nada conclusivo”. Esperamos que esta pesquisa possa vir a somar com as demais pesquisas no campo da Geografia, em especial, a corrente das Geografias feministas.

CAPÍTULO 1 – PENSANDO GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE GEOGRAFIA

Entre os anos de 2018 e 2019 foram ofertados minicursos sobre a temática de gênero em alguns eventos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão e Cascavel. A partir desses minicursos, observamos que acadêmicas/os de diferentes idades, cursos e regiões do sudoeste e oeste do Estado do Paraná possuem diferentes interpretações de gênero.

Estas diferentes camadas de compreensão mobilizadas por diferentes grupos produzem ideias, muitas vezes, que se misturam com outros conceitos, como por exemplo, identidade de gênero, educação sexual, sexo biológico e, inclusive, reproduzem a ideia de uma possível “ideologia de gênero”.

Atrelado a isso, também se observou empiricamente a crescente propagação de diferentes interpretações, nas mídias, especialmente, acerca das temáticas de gênero nos últimos anos. Fato esse que evidencia a falta de clareza a respeito desse tema.

Assim, compreendendo que gênero se apresenta enquanto uma importante ferramenta para pensar a produção e organização do espaço geográfico, pretendemos, neste trabalho, examinar a construção do conceito de gênero, uma vez que a compreensão ampla dele contribui para se pensar além da perspectiva biologicista do que se faz homem e mulher, mas sim no sentido de gênero como construção social (MARIA GARCIA, 2002).

Antes de mais nada é importante destacar que o termo “gênero” surgiu anteriormente aos debates feministas da segunda onda. Segundo Donna Haraway (2004), em 1963, Robert Stoller, um psicanalista estadunidense, inseriu esse termo nos debates em um Congresso Psicanalítico Internacional, na capital da Suécia - Estocolmo, para explicar o conceito de identidade de gênero ao qual havia formulado.

Esse psicanalista entendia que o sexo estava ligado à biologia enquanto o gênero se vinculava a cultura, logo, seria necessário separar natureza de cultura, visto que o que definia as diferenças de gênero estaria no esboço da cultura, não advindo dos órgãos genitais (natureza/biologia).

No entanto, Adriana Piscitelli (2009) destaca que durante a segunda onda do movimento feminista – que teve início em um contexto de pós Segunda Guerra Mundial, tendo como principais pautas as discussões pelo direito ao corpo e ao prazer, bem como

contra a subordinação das mulheres aos homens –, teóricas usufruíram da ideia de Robert Stoller (gênero enquanto fruto da cultura) para tentar compreender as circunstâncias de desigualdade experienciadas cotidianamente pelas mulheres. Deste modo,

[...] as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970. Esse movimento social que buscava para as mulheres os mesmos direitos dos homens, atuou decisivamente na formulação do conceito de gênero. As feministas utilizaram a ideia de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vividas pelas mulheres [...]. Foi, portanto, a partir de uma luta social, que surgiu uma contribuição teórica fundamental para o pensamento social. Nessa elaboração, aspectos presentes na longa história de reivindicações feministas, relativos à dominação masculina, articularam-se a noções teóricas que preocupavam mostrar como as distinções entre feminino e masculino são da esfera do social (PISCITELLI, 2009, p. 125).

Nessa perspectiva, ressaltamos uma das obras que provocou forte impacto no contexto de segunda onda do movimento feminista: “O Segundo Sexo”, obra da filósofa existencialista Simone de Beauvoir, publicada em 1949. Essa teórica feminista entendia que para eliminar a dominação masculina era necessário ir além da reforma das leis – que garantiu às mulheres o direito ao voto na chamada primeira onda do movimento feminista, o qual ocorreu entre o final do século XIX e início do XX impulsionada pela ideia de “direitos iguais à cidadania”, que, segundo Adriana Piscitelli (2009), foi um período que as feministas reivindicavam, principalmente, acesso à educação, direito ao voto e ter posses e bens. Assim, acreditava ser essencial confrontar os fatores sociais/culturais que colocavam as mulheres em um segundo lugar.

Para Simone de Beauvoir (1967), a posição secundária – que inclusive faz referência ao título de sua obra –, em que as mulheres se encontravam tratava-se de uma construção social. Portanto,

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro* (BEAUVOIR, 1967, p. 09).

A referida autora foi uma das pioneiras a apontar os aspectos sociais que situavam as mulheres em um lugar inferior, destacando dimensões do privado que precisavam ser abordados/discutidos no espaço público – é uma das autoras que começa a falar que o privado é público. Segundo Maria Garcia (2002), uma das grandes contribuições para este

debate, que mais tarde possibilitou refletir acerca da construção das relações de gênero, advém dessa constatação da filósofa existencialista: “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Contudo, vale destacar que no final da década de 1940 a obra de Simone de Beauvoir causou divergência e relutância por parte de alguns grupos ligados à religião católica e correntes do pensamento de esquerda. De acordo com Adriana Piscitelli (2009), o distanciamento da obra com as pautas do feminismo da época – que tinha como questão central as reformas nas leis – fez com que Simone de Beauvoir nem fosse considerada feminista nesse período.

Somente nos anos 1970 a obra da existencialista é retomada por diferentes vertentes do feminismo. Conforme Maria Garcia (2002), a concepção de feminilidade/masculinidade enquanto construções sociais teve tal reverberação que se tornou o termo “gênero” para distinguir a construção das identidades feminina/masculina do sexo biológico. Tal diferenciação viabilizou teorizar o primeiro enquanto construção social/cultural, tornando-o, assim, passível de mudança. Ainda segundo essa autora, um dos aportes que contribuíram para o aprimoramento do conceito de gênero foi a obra da antropóloga feminista marxista Gayle Rubin, “O tráfico de mulheres”, publicada em 1975.

Nessa obra, ao explicar a respeito da desigualdade social entre mulheres e homens, Gayle Rubin utiliza pela primeira vez o conceito “sistema sexo/gênero”. Para ela há uma relação muito próxima entre a instituição do ideal heterossexual com o controle da sexualidade das mulheres. Nesse sentido, a autora utiliza o conceito “sistema sexo/gênero” apontando “sexo” enquanto estrutura primária, em que historicamente atribuiu-se os mecanismos socialmente pré-estabelecidos dos atributos de gênero.

Através da regulação social, o “sexo” transforma-se em “gênero”. Essa concepção de Gayle Rubin foi fundamental nesse período, visto que proporcionou refletir acerca da possibilidade de mudança social por meio da luta política (MARIA GARCIA, 2002).

Teresa de Lauretis (1994) ressalta que nos anos 1960 e 1970 o gênero era entendido pelas teóricas feministas como diferença sexual, ou seja, sexo atribuído ao fator biológico, assimilado como componente fixo e, por sua vez, o gênero era aliado à construção cultural. Isso gerou o que a autora chama de espaços sociais “gendrados”, estereótipos e reducionismo.

O sujeito mulher passou a ser concebido como elemento genérico, “[...] ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo (a mulher como a diferença do

homem, com ambos universalizados: ou a mulher como diferença pura e simples e, portanto, igualmente universalizada) [...]” (LAURETIS, 1994, p. 207). Desse modo, os indivíduos passavam a ser definidos, sobretudo, a partir do sexo, desconsiderando classe social, raça, etnia etc., que também fazem parte da totalidade dos sujeitos.

Essa autora se esforça para explicar o problema em discutir gênero por apenas uma perspectiva: como diferença sexual. Para Teresa de Lauretis (1994), a partir da cultura da mulher, escrita feminina, feminilidade, maternidade ou outras perspectivas que partiam desse mesmo viés, levava o conceito de gênero a uma sucessão de insuficiências e limitações da teoria feminista, dado que, ao dar destaque ao biológico, o pensamento feminista acabava por ressaltar, antes de mais nada, a diferença entre mulher e homem (feminino e masculino). Esse tipo de análise social levaria a teoria a ficar presa às definições do patriarcado ocidental e como resultado propenderia a reproduzir a cultura dominante.

As efervescências das críticas feministas dessa época eram justamente sobre os discursos que universalizavam os sujeitos. Teresa de Lauretis (1994) aponta que a problemática dessas análises/discursos que tratam como sujeito universal é que geram diferentes configurações para criar sujeitos “gendrados”, isto é, produzem diferentes formas de controle sobre os corpos.

Tais formas de controle referem-se à configuração social e familiar, ao sistema jurídico, médico etc., posto que eles configuram/produzem as normativas sociais a partir da ideologia dominante, isto é, apoiada na lógica binária, burguesa, heteronormativa e branca da época, o que, por sua vez, eram reproduzidas a partir das instituições, mídias, relações cotidianas, entre outras formas.

Por esse motivo, o pensamento feminista da segunda onda colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo, as mulheres, e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo, procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação e trabalharam, recorrentemente, com uma série de categorias e conceitos fundamentais [...] (PISCITELLI, 2009, p. 133).

É importante ressaltar que os esforços das teóricas feministas da segunda onda para criar um sujeito político – mulheres – não surgiu ou tratou-se de uma mera forma despretensiosa, mas de uma tentativa para romper com o mito da “mulher” já denunciado

por Simone de Beauvoir no fim da década de 1940. Nessa perspectiva, Monique Wittig (2019) discorre acerca dos esforços feministas para criar um sujeito político:

Nossa primeira tarefa, ao que parece, é desassociar completamente “mulheres” (a classe dentro da qual lutamos) de “mulher”, o mito. Pois “mulher” não existe para nós, é apenas uma formação imaginária, enquanto “mulheres” são o produto de uma relação social. Nós sentimos isso fortemente quando recusamos em toda parte sermos chamadas de “movimento de libertação da *mulher*”. Além disso, temos que destruir o mito dentro e fora de nós mesmas. “Mulher” não é cada uma de nós, mas sim a formação política e ideológica que nega “mulheres” (o produto de uma relação de exploração). “Mulher” existe para nos confundir, para ocultar a realidade de “mulheres” [...] para nos tornarmos uma classe, não temos que suprimir nossas individualidades, e como nenhum indivíduo pode ser reduzido à sua opressão, nós também somos confrontadas com a necessidade histórica de nos constituir como sujeitos individuais de nossa história também. Eu acredito que essa é a razão pela qual todas as tentativas de “novas” definições de mulher estão florescendo agora. O que está em jogo (e é claro que não é só para as mulheres), é uma definição individual [...] Pois quando se reconhece a opressão, é preciso conhecer e experimentar o fato de que uma pessoa pode constituir a si mesma como sujeito (em posição a objeto de opressão), que uma pessoa pode se tornar *alguém* apesar da opressão, que cada um possui sua própria identidade. Não existe luta possível para alguém privado de identidade, não existe motivação interna para lutar, uma vez que, embora eu só possa lutar com outros, primeiro eu luto por mim mesma (WITTIG, 2019, p. 88-89).

É por meio dessas circunstâncias e embates teóricos que o conceito de gênero emerge. Formulado por pesquisadoras feministas que visavam construir uma teoria social em que a participação das mulheres não estivesse invisibilizada ou apagada na história.

Para tanto, buscavam por uma ferramenta de análise que tornasse possível pensar a realidade das mulheres articulada com a totalidade da sociedade, dado que as mulheres encontravam-se escondidas atrás de uma figura unitária, universal, “[...] portanto, não tinham história, absolutamente excluídas pela figura divina do Homem.” (RAGO, 1998, p. 91).

Até a metade da década de 1970 e início dos anos 1980 o discurso apoiado na diferença sexual foi muito utilizado para justificar as desigualdades entre os sujeitos do sexo feminino e masculino. Esse “dilema insolúvel”, como chama Lia Z. Machado (1998), dividiu, quiçá ainda divide, o pensamento feminista.

Entretanto, a partir dos anos 1980 as teóricas procuram eliminar a ideia naturalizada de diferença sexual. Conforme Teresa de Lauretis (1994), a partir dessa conjuntura passou-se a refletir sob uma nova perspectiva: compreendendo que o sujeito

não é conclusivo, nem singular, mas múltiplo/plural. Portanto, o sexo é um dos elementos, não o único, posto que as questões de gênero vão para além das questões biológicas.

O gênero passa a ser entendido como uma representação que se constitui no comportamento dos sujeitos, destacando que a relação de divisão entre feminino e masculino faz parte de um sistema em que as questões culturais da sociedade também se relacionam com a economia e a política.

Nos escritos críticos de finais da década de 1980 há sérias problematizações a noções correntes no pensamento feminista sobre as operações do poder, particularmente à universalização do quadro ideológico do poder e das relações de poder presentes no paradigma ocidental das relações de gênero. Algumas antropólogas chamaram a atenção para o fato de que a compreensão do gênero ocidental, incluindo o pensamento feminista, está ligada não apenas às relações entre os sexos, mas as ideias mais gerais sobre como a cultura é diferente de e superior à natureza. No centro desse paradigma haveria uma teoria do poder e o político, que inclui noções muito específicas sobre relações de dominação e subordinação, exploração, coerção, controle e desigualdade [...]. Essas autoras contestaram a universalidade da hierarquia e da subordinação feminina com base em leituras de sistemas nativos de moralidade e de concepções nativas do poder e o político. De acordo com elas, a dominância masculina, nos contextos nos quais ela se apresenta, não poderia ser universalmente pensada em termos da lógica ocidental, ancorada em pressupostos de propriedade, à maneira como se possui uma mercadoria (PISCITELLI, 2008, p. 264).

Posto isso, destacamos o artigo da historiadora Joan Scott intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado em 1986. Essa obra trouxe novas concepções para os estudos dessa temática nesse período. A autora utilizou o gênero enquanto categoria de análise dos fatos sociais e histórico, de modo que ajudou a romper com a dualidade entre sexo e gênero (sendo sexo entendido enquanto biológico e gênero construção cultural/social).

Joan Scott (1990) chama a atenção para as representações de poder em que gênero se entrelaça. Assim, entendendo que ele se trata de uma forma básica que reproduz as relações de poder nas quais as representações dominantes são expressas como incontestáveis e naturais. Para a autora, a história do pensamento feminista é marcada pela rejeição da construção da estrutura hierárquica de poder entre mulheres e homens em diferentes períodos históricos.

Para fazer surgir o sentido temos que tratar do sujeito individual tanto quanto da organização social e articular a natureza das suas inter-relações, pois ambos têm uma importância crucial para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança. Enfim, precisamos

substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos “campos de forças” (SCOTT, 1990, p. 20).

Para ela, gênero está imerso nas relações de poder, posto que “[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...] gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 21).

Partindo do pressuposto de que gênero se trata de um elemento constituinte das relações sociais e se embasa nas diferenças percebidas entre os sexos, aludida autora destaca quatro dimensões da vida em que se produzem e/ou organizam as relações de gênero, sendo elas: a simbólica, a normativa, a institucional e a subjetiva.

1) Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) [...] 2) Conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino [...] 3) O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco [...] 4) O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. Conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si) (SCOTT, 1990, p. 22).

Na concepção da autora essas dimensões se inter-relacionam e servem como forma de dar validação do gênero. Desse modo, “o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p. 23). Em outros termos, gênero é construído a partir de elementos sociais e está presente nas relações humanas fazendo parte da constituição das sociedades.

Assim, a partir do final dos anos 1980, os escritos críticos passaram a questionar o sistema “sexo/gênero” que dividia os seres humanos em dois sexos, logo, dois gêneros. Além disso, questionavam também a universalidade delegada a essa diferenciação.

Essas leituras críticas do conceito de gênero, formuladas no plano teórico, coincidem com intensas reivindicações, internas ao movimento feminista, relativas à diferença, formuladas por mulheres negras, do

Terceiro Mundo e por feministas lésbicas (Haraway, 1991). Entretanto, as reelaborações teóricas não incorporaram as exigências de prestar atenção a outras diferenças, para além da sexual, de maneira homogênea. Na história do pensamento feminista, a relação com outras diferenças tem sido tensa, uma vez que algumas correntes consideravam que dar peso a elas debilitava um pressuposto político relevante: a identidade entre mulheres. Os escritos críticos de finais da década de 1980 tendem a reconhecer essas diferenças. Entretanto, esse reconhecimento nem sempre se expressou no plano analítico e, quando ele existiu, muitas vezes privilegiou uma única diferença articulada a gênero (PISCITELLI, 2008, p. 264).

As contestações de feministas lésbicas e mulheres negras do chamado Terceiro Mundo¹ fomentaram os debates em torno do conceito de gênero, impulsionando-o para ser pensado em uma perspectiva a partir dos sistemas de diferenças, ou seja, que as análises sociais feministas levassem em consideração as circunstâncias particulares de dominação/opressão que acontecem por meio de estruturas múltiplas que se inter-relacionam.

Assim, feministas negras e do “Terceiro Mundo” consideraram que o sistema sexo/gênero o foco singular no gênero fazia com que essa categoria obscurecesse ou subordinasse todas as outras. Sublinhando as diferenças entre mulheres, elas exigiram que gênero fosse pensado como parte de *sistemas de diferenças*, de acordo com os quais as distinções entre feminilidade e masculinidade se entrelaçam com distinções raciais, de nacionalidade, sexualidade, classe social, idade. Esse movimento de novas discussões em torno do conceito de gênero envolve também outras leituras sobre como funciona o poder. Várias das autoras que participam desse movimento não concordam em trabalhar com a ideia de dominação/subordinação universal das mulheres [...]. Elas preferem explorar situações particulares de dominação mediante análises que consideram o modo pelo qual o poder opera através de estruturas de dominação múltiplas e fluídas, que se intersectam, posicionando as mulheres em lugares diferentes e em momentos históricos particulares. E, ao mesmo tempo, prestam atenção a como as pessoas, individual e coletivamente, se opõem a essas estruturas de dominação. Isso permite perceber que os sistemas de dominação, nos quais gênero se articula a classe, raça, nacionalidade, idade, não têm efeitos idênticos nas mulheres do “Terceiro Mundo”. Ao mesmo tempo, possibilita olhar para as reações das pessoas posicionadas em lugares inferiores (PISCITELLI, 2009, p. 141-142).

Bell hooks (2019) destaca que os esforços dessas mulheres do final dos anos 1980 serviram de base para o que ela denomina de teoria feminista revisionista, isto é,

¹ Essa expressão foi criada no final da década de cinquenta pelo economista francês Alfred Sauvy. É utilizada para referir-se a países, que muitas vezes, encontram-se marginalizados no cenário mundial devido à discrepância econômica, social e política. Neste grupo situam-se, majoritariamente, nações latinas e muitos países do continente asiático e africano.

[...] o pensamento e a prática feminista foram profundamente alterados quando mulheres negras e brancas de postura radical começaram, juntas, a desafiar a ideia de que o 'gênero' era o fator que, acima de todos, determinava o destino de uma mulher [...] quando uma criança nasce de mãe e pai negros, o fator de maior importância é a cor da pele, depois o gênero, porque a raça e o gênero irão determinar o destino dessa criança. Atentar para a inter-relação entre gênero, raça e classe social foi a perspectiva que mudou a orientação do pensamento feminista (HOOKS, 2019, p. 17).

Essa tríade (gênero, classe e raça), segundo bell hooks (2019), foi bem aceita enquanto determinante do lugar que as mulheres ocupariam nas sociedades. No entanto, a dificuldade das teóricas feministas estava vinculada, principalmente, à compreensão de como deveriam trazer essa discussão para o concreto visando instrumentalizar a prática feminista.

Consequentemente, era necessário desenvolver uma teoria capaz de mapear estratégias pensadas para o coletivo. Em outras palavras, uma teoria que analisasse a cultura de uma ótica feminista fundada numa compreensão das temáticas de gênero, raça e classe social.

No entanto, bell hooks (2019) ressalta que essa concepção introduzida no pensamento feminista do final da década de 1980 e início dos anos 1990 sofreu uma série de resistências por parte de algumas teóricas que afirmavam que esta proposta de análise social estaria fugindo da essência da teoria feminista. Segundo a autora,

Hoje em dia é tão comum a militância feminista evocar a tríade gênero, raça e classe social que as pessoas frequentemente se esquecem de que, no início, a maior parte das pensadoras feministas, muitas delas brancas e provenientes de classes privilegiadas, era refratária a essa perspectiva. As pensadoras feministas radicais/revolucionárias que queriam falar sobre gênero com base na tríade raça, sexo e classe social eram chamadas de traidoras e acusadas de destruírem o movimento mediante uma mudança de foco. De modo geral, nosso trabalho era ignorado e impiedosamente criticado, considerado pouco acadêmico e excessivamente polêmico (HOOKS, 2019, p. 18).

Destarte, Adriana Piscitelli (2008) frisa que não se trata apenas da diferença entre os sexos ou da relação entre gênero e classe, nem de gênero e sexualidade etc., mas de pensar as diferenças em uma perspectiva ampla, isto é, compreender como as interações entre os marcadores sociais atuam/agem no cotidiano dos sujeitos em circunstâncias singulares.

Em outros termos, trata-se de assimilar como a inter-relação desses marcadores constroem um conjunto de parâmetros/arranjos sociais e culturais que transformam

determinadas particularidades (como gênero, raça, sexualidade, etnia, idade, entre outros), em produto de controle sobre determinados corpos considerados inferiores socialmente a partir de uma lógica ocidental em que a cultura do homem branco, detentor de posses, cis-heteronormativo, e preferencialmente cristão prevalece.

No final da década de 1980 surge mais uma reviravolta nas discussões feministas nos estudos de gênero. Conforme Piscitelli (2009), esse período foi marcado por questionamentos feministas a respeito da imobilidade da categoria do sexo, isto é, ao longo do processo histórico “[...] passou a pensar que ‘sexo’ e a ‘natureza’ seriam elementos fixos, anteriores à cultura” (PISCITELLI, 2009, p. 143).

Essa concepção estática legitimava e ainda legítima intervenções médicas perturbadoras em indivíduos intersexos, por exemplo. Contudo, essa temática passa a ser discutida com veemência somente nas décadas de 1990 e anos 2000, principalmente por mulheres

[...] historiadoras da ciência, antropólogas, historiadoras e filósofas feministas. Elas discutiram entre elas, com autores de suas respectivas tradições disciplinares e também dialogaram com perspectivas vinculadas à “Nova Política do Gênero”, movimento de reivindicação de direitos sexuais que defende os direitos de intersexos, transexuais e travestis (PISCITELLI, 2009, p. 143).

Uma das importantes pensadoras contemporâneas do feminismo e teoria *queer*, a filósofa pós-estruturalista Judith Butler frisa que o discurso biológico (diferença sexual) reproduz padrões e/ou normas historicamente idealizados para o sexo, conseqüentemente, esses discursos fomentam uma mentalidade binária, isto é, sexo e gênero constroem corpos a partir de uma determinada lógica normativa.

[...] A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas [...] A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o “sexo” é um constructo 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, 2000, p. 151).

Judith Butler (2000) entende essa lógica binária regulatória que materializa o sexo enquanto uma problemática do pensamento feminista, visto que essas normativas pré-estabelecem características para mulheres e homens, chamados por ela de performatividade de gênero, ou seja, elas produzem atributos para a categoria do sexo de maneira imutável.

Entretanto, a autora frisa que “[...] a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória” (BUTLER, 2000, p. 151).

Logo, essa mesma lógica normativa produz outras performances de gênero, mas elas não são aceitas socialmente. Destarte, as performances podem ser entendidas enquanto histórica, no entanto, não são estáveis, isto é, permanecem em constante mudança ao longo dos tempos. Portanto, não se reproduz as mesmas normativas sociais. Na medida em que novas instituições, práticas e novos discursos são criados, mudam-se também as performances de gênero. Desta forma, os corpos se movem por intermédio de regulações criadas por cada sociedade em seu tempo histórico, ou melhor, as agências dos sujeitos são produzidas por determinados grupos que detém o poder dominante, portanto, definem as performances de gênero.

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Nesse sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder [...] (BUTLER, 2000, p. 152).

O caráter material dos corpos, isto é, as performances de gênero não são autônomas. Tem-se a necessidade de definir normativas que caracterizem meninas, meninos, mulheres e homens antes mesmo do próprio nascimento dos indivíduos. Os corpos são produzidos à luz de um determinado ideal regulatório, ou seja, a partir do que cada sociedade em seu tempo histórico espera de determinados sujeitos.

Nesse sentido, a população LGBTQIA+ ² não se encaixa nesse ideal regulatório. De acordo com Judith Butler (2000), esses indivíduos são corpos abjetos passíveis de ser eliminados, visto que não atendem aos padrões cis-heteronormativo.

[...] Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio (BUTLER, 2000, p. 153).

Para a autora, esses grupos de pessoas resistem às especificações lineares, isto é, não se encaixam na lógica de gênero e sexo. Portanto, a presença dessas pessoas nas sociedades propõe repensar o conceito de gênero restrito apenas a concepção de mulheres e homens ou feminino e masculino, posto que a generificação produz a ideia de “mais” e “menos” humanos. Assim, as discriminações e opressões de gênero não atingem apenas sujeitos cisgênero e heterossexuais, mas também homossexuais, travestis, transexuais entre outras variações de gênero e sexualidade.

A “atividade” dessa generificação [...] trata-se da matriz através da qual toda intenção torna-se inicialmente possível, sua condição cultural possibilitadora. Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do “humano”. Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele” ou em uma “ela”: nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado [...] Estas atribuições ou interpelações alimentam aquele campo de discurso e poder que orquestra, delimita e sustenta aquilo que

² Esta sigla tem como principal objetivo incluir os indivíduos que não se sentem representados pelos padrões cis-heteronormativo, dessa forma, cada letra representa um grupo de pessoas que sofrem discriminação/opressão por conta da orientação sexual e/ou identidade de gênero. Portanto, a letra “L” representa lésbicas; “G” gays; “B” bissexuais; “T” transexuais e travestis; “Q” *queer*; “I” intersexos; “A” assexuais. E o sinal de “+” é empregado para englobar outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

pode legitimamente ser descrito como “humano”. Nós vemos isto mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não parecem apropriadamente generificados; é sua própria humanidade que se torna questionada. Na verdade, a construção do gênero atua através de meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável [...] (BUTLER, 2000, p. 157).

Judith Butler (2000) propõe com a teoria da performatividade refletir acerca das normas regulatórias que visam garantir os interesses da lógica heterossexual enquanto ideal regulatório hegemônico. Contudo, essas considerações acabam por distanciar-se do pensamento feminista que elaborou as primeiras formulações do conceito de gênero (na segunda onda do feminismo), porém as novas reformulações de gênero aproximam-se das reflexões acerca da identidade de gênero e sexualidade (ADRIANA PISCITELLI, 2009). Podemos afirmar que o desenvolvimento do conceito de gênero

[...] foi elaborado e reformulado em momentos específicos da história das teorias sociais sobre a ‘diferença sexual’ e foi inovador em diversos sentidos. Para perceber o alcance dessas inovações, é preciso acompanhar um pouco de sua história [...]. (PISCITELLI, 2009, p. 123).

Diante desta complexidade do que é gênero, fez-se necessário historicizar o processo de formulação e reformulação do conceito. Aliás, pensando nisso, construiu-se um breve panorama, no formato de linha do tempo, destacando os esforços teóricos para pensar o conceito explanados até aqui.

Quadro 1- Panorama histórico da construção do conceito de gênero



Fonte: Beauvoir (1967); Butler (2000); Haraway (2004); hooks (2019); Lauretis (1994); Piscitelli (2008, 2009); Scott (1990). Organizado por Riteli Silva (2020).

Como mencionado, o recorte temporal abordado atrela-se as efervescências do período de atividades feministas que tiveram forte influência na elaboração e reformulação do conceito de gênero, conseqüentemente, essas reivindicações impactaram também na produção da teoria social por meio do pensamento feminista.

Destaca-se no panorama as pautas e reivindicações da segunda onda do feminismo que iniciou na década de sessenta nos EUA e Europa estendendo-se até os anos 1980. E da terceira onda do feminismo que emergiu no início dos anos 1990 a partir das reivindicações de mulheres que não se sentiam representadas pelo feminismo da segunda onda.

No entanto, é importante salientar que a história não é linear, portanto, os esforços teóricos destacados no quadro 1 retratam o período em que houve predominância desses pensamentos/reivindicações, porém eles não aconteceram de forma cronológica, mas dialética.

Nesse sentido, fizemos até aqui (no primeiro bloco de discussão do capítulo 1) um esforço para compreender os embates que permearam/permeiam o pensamento feminista na construção de uma teoria social preocupada em compreender não só a origem da dominação das mulheres, mas realizar esforços epistêmicos para explaná-la, desnaturalizá-la, desconstruí-la e produzir formas de resistência e enfrentamento diante das construções culturais/sociais que colocam os homens no centro e as mulheres às margens das sociedades. Posto isso, entende-se importante salientar que:

[...] não se encontra outro movimento por justiça social tão autocrítico quanto o movimento feminista. Essa disposição para mudar de direção sempre que necessário tem sido a principal fonte de vitalidade e força para a luta feminista. Essa crítica interna é essencial para qualquer política de transformação. Assim como nossas vidas não são estáticas, estão sempre mudando, nossa teoria tem de permanecer fluida, aberta, permeável ao novo (HOOKS, 2019, p. 19).

Esse processo de desenvolvimento do movimento e pensamento feminista está marcado pela luta por direitos civis e também pela busca de instrumentos analíticos que pudessem auxiliar na compreensão das discrepâncias de poder que colocam as mulheres às margens das sociedades.

Além do mais, os esforços iniciais do pensamento feminista, segundo Sandra Harding (1993), visavam ampliar e reinterpretar as diversas categorias chamadas por ela de “não-feministas” – o marxismo, a teoria crítica, a psicanálise, o funcionalismo, o estruturalismo, o desconstrutivismo, a hermenêutica, entre outras³ –, para que as experiências das mulheres passassem a ser analiticamente visíveis no âmbito das relações sociais e da ciência.

Partindo desse pressuposto, Sandra Harding (1993) produz dois questionamentos acerca do posicionamento da ciência em relação às questões de gênero, apontando o feminismo como uma possível ferramenta para transcender as análises não-feministas, aumentando, assim, suas assertividades em relação a realidade social, isto é, uma tentativa para romper com as interpretações científicas subordinadas a gênero:

Será que os pressupostos sexistas da pesquisa científica substantiva resultam de procedimentos de “má ciência” ou apenas de uma “ciência corriqueira”? A primeira alternativa oferece esperanças de que se possa reformar o tipo de ciência que fazemos; a segunda parece negar tal possibilidade. Não há dúvida de que a crítica feminista das ciências naturais e sociais identificou e descreveu uma ciência mal conduzida – isto é, uma ciência distorcida pela masculina preconcebida na elaboração da problemática, nas teorias, nos conceitos, nos métodos de

³ “[...] Certamente, não foi propriamente as experiências das mulheres que fundamentaram qualquer das teorias a que recorreremos. Não foram essas experiências que geraram os problemas que as teorias procuram resolver, nem serviram elas de base para testar a adequação dessas teorias. Quando começamos a pesquisar as experiências femininas em lugar das masculinas, logo nos deparamos com fenômenos – tais como a relação emocional com o trabalho ou os aspectos “relacionais” positivos da estrutura da personalidade –, cuja visibilidade fica obscurecida nas categorias e conceitos teóricos tradicionais. O reconhecimento desses fenômenos abafa a legitimidade das estruturas analíticas centrais das teorias, levando-nos a indagar se também nós não estaríamos distorcendo a análise das vidas de mulheres e homens com as extensões e reinterpretações que fizemos. Além disso, o próprio fato de nos utilizarmos dessas teorias traz, muitas vezes, a lamentável consequência de desviar nossas energias para infundáveis polêmicas com suas defensoras não-feministas: acabamos por dialogar não com outras mulheres, mas com patriarcas” (HARDING, 1993, p. 08).

investigação, nas observações e interpretações dos resultados. Existem fatos da realidade, afirmam essas autoras, mas a ciência androcêntrica não os pode localizar. A identificação e eliminação da visão masculina através da estrita adesão aos métodos científicos permite-nos configurar um quadro objetivo, destituído de gênero (e, nesse sentido, não-valorativo) da natureza e da vida social. A pesquisa feminista não representa a substituição da lealdade a um gênero pela lealdade a outro – a troca de um subjetivismo pelo outro –, mas a transcendência de todo gênero, o que, portanto, aumenta a objetividade (HARDING, 1993, p. 13-14).

Assim, Sandra Harding (1993) entende que o movimento das mulheres possibilita ampliar a perspectiva de análise e ação, citando exemplos históricos: a revolução burguesa (dos séculos XV-XVII), a revolução proletária (do século XIX) e as revoluções que destituíram o colonialismo europeu e norte-americano nas décadas mais recentes. Ademais, aponta para um aumento de mulheres cientistas e feministas, logo, “[...] homens e mulheres, com maior propensão para reconhecer a predisposição androcêntrica do que o fazem os homens não-feministas” (HARDING, 1993, p. 14).

Para ela o feminismo, historicamente, está desvelando a ideia de seres humanos universais – o “homem” –:

O feminismo tem tido um importante papel na demonstração de que não há e nunca houve “homens” genéricos – existem apenas homens e mulheres classificados em gêneros. Uma vez que se tenha dissolvido a ideia de um homem essencial e universal, também desaparece a ideia de sua companheira oculta, a mulher. Ao invés disso, temos uma infinidade de mulheres que vivem em intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura (HARDING, 1993, p. 09).

No entanto, Sandra Harding (1993) frisa que o pensamento feminista não se trata de uma teoria social primorosa, sem contradições, acabada ou superior a outras, pelo contrário, está em transformação e necessita permanecer nesse processo constante de modificação, na medida em que as relações se alteram ao longo do tempo histórico e de acordo com cada sociedade, as perspectivas de poder conseqüentemente, também se modificam entre os diferentes sujeitos. Portanto,

A vida social que é nosso objeto de estudo, dentro da qual se formam e se testam nossas categorias analíticas, está em fervilhante transformação. A razão, a força de vontade, a revisão dos dados, até mesmo a luta política, em nada poderá reduzir o ritmo das mudanças de uma maneira que encha de júbilo nossos feminismos. Não passa de delírio imaginar que o feminismo chegue a uma teoria perfeita, a um paradigma de “ciência normal” com pressupostos conceituais e metodológicos aceitos por todas as correntes. As categorias analíticas feministas **devem** ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um

mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais (HARDING, 1993, p. 11).

Diante disso, o pensamento feminista em suas diferentes correntes são teorias, que de certa forma, também são genéricas (SANDRA HARDING, 1993). Assim como as mulheres, as relações de gênero estão presentes em todos os lugares. Destarte, as proposições das teorias feministas não podem ser presas em um arranjo disciplinar único, ou mesmo em uma mescla e/ou conjunto deles.

Em outras palavras, a interpretação de mundo na perspectiva das ciências como um todo tende a uma teoria totalizante. Desse modo,

[...] no exame da crítica feminista à ciência, devemos, portanto, refletir sobre tudo o que a ciência não faz, as razões das exclusões, como elas conformam a ciência precisamente através das ausências, quer sejam elas reconhecidas ou não (HARDING, 1993, p. 13).

Nesse contexto, gênero utilizado enquanto categoria analítica⁴ possibilita problematizar e dar visibilidade a luta das mulheres para o reconhecimento desse tema dentro da ciência. Por isso, visitar o passado buscando entender as circunstâncias as quais gênero foi formulado e reformulado ao longo da história da luta das mulheres, permite compreender as relações de poder que perpassam o cotidiano de todos os sujeitos, não apenas das mulheres, dado que as complexidades da edificação tanto das masculinidades quanto das feminilidades “[...] são utilizadas como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação em diversos aspectos do social” (PISCITELLI, 1998, p. 150). Logo, dentre as várias reformulações do conceito, gênero provoca-nos a pensar para além das

[...] distinções entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, mas em como as *construções de masculinidade e feminilidade* são criadas na articulação com outras diferenças, de raça, classe social, nacionalidade, idade; e como essas noções se embaralham e misturam no corpo de todas as pessoas, inclusive aquelas que, como intersexos, travestis e transexuais, não se deixam classificar de maneira linear como apenas homens ou mulheres (PISCITELLI, 2009, p. 146).

⁴ Gênero ao longo do seu desenvolvimento histórico, segundo Cássia M. Carlotto (2001), passou a apresentar dois traços epistemológicos muito importantes, uma vez que, “[...] de um lado, funciona como categoria descritiva da realidade social, que concede uma nova visibilidade para as mulheres, referindo-se a diversas formas de discriminação e opressão, tão simbólicos quanto materiais, e de outro, como categoria analítica, como um novo esquema de leitura dos fenômenos sociais. A principal importância desta abordagem é que além de ser um conceito que tenta desconstruir a relação entre as mulheres e a natureza é [...] um conceito acionado para distinguir e descrever categorias sociais (uso empírico) e para explicar as relações que se estabelecem entre elas (uso analítico)” (CARLOTTO, 2001, p. 207). Portanto, a luz desta reflexão, utilizar-se-á gênero enquanto categoria analítica.

Esse olhar para o passado significa também olhar para o futuro na tentativa de “lançar luz” sobre os obstáculos que se enfrenta na atualidade. Sendo assim, entender gênero enquanto categoria de análise

[...] torna-se uma porta de entrada que pode ser privilegiada para a análise em qualquer contexto, permitindo compreender o leque de diferenciações [...]. Acho que a perspectiva obtida, pensando-a como diferenciação entre categorias, neutraliza impulsos imperialistas da disciplina e do próprio feminismo (PISCITELLI, 1998, p. 147).

Frisamos que gênero articulado com outras categorias – como classe, raça, etnia, sexualidade, entre outras –, torna-se um potente instrumento para um mapeamento sensível das explorações, opressões e/ou discriminações. Nesse sentido, pensando na formação de docentes de Geografia, entendemos que a compreensão ampla do conceito de gênero pode contribuir com a construção de propostas educativas com o objetivo de promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem, dado que

O conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximarmos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são construídas e atravessadas por representações e pressupostos do feminino e do masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com a sua produção e manutenção ou ressignificação (MEYER, 2010, p. 18).

Dagmar E. Meyer (2010) nos provoca a pensar na utilização do conceito de gênero enquanto um instrumento “[...] conceitual, política e pedagógica” (MEYER, 2010, p. 11), que possibilita construir propostas pedagógicas a partir de uma ótica crítica, que permite aos diferentes sujeitos refletir e questionar a respeito das hierarquias sociais.

Consideramos que o desafio se torna pensar a formação de docentes de Geografia em uma perspectiva que provoca os sujeitos a refletir acerca dos discursos que arquitetam idealizações sobre as normativas sociais (de gênero, raça/etnia, sexualidade, entre outros). E, especialmente, pensar na formação desses profissionais para que estejam aptos para construir, coletivamente, ferramentas que possibilitem o enfrentamento e/ou resistência às diferentes formas de opressões, discriminações e/ou desigualdades sociais por meio da ciência geográfica.

1.1 MARCADORES SOCIAIS EM INTERSECÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO GEOGRÁFICO EMANCIPADOR

As reflexões anteriores não ajudam somente a compreender a história de um conceito. Estas reflexões ajudam a revelar alguns dos avanços teóricos que ocorreram nas últimas décadas tensionados por meio dos movimentos sociais – em especial do movimento feminista –, sobretudo nas ciências humanas.

Esse conjunto de tensionamentos provocando novas formas de pensar e, conseqüentemente, a construção de meios para problematizar um campo epistemológico embasado em um modo de fazer ciência composto, primordialmente, a partir da perspectiva cis-heteronormativa de homens, brancos, afortunados, localizados majoritariamente no chamado Norte Global.

Ao longo da construção desta pesquisa nos indagamos incontáveis vezes: seria possível construir novas possibilidades de pensar a produção/organização do espaço para além dessa epistême tradicional fortemente enraizada na ciência geográfica? Que tipos de noção de gênero perpassam os documentos normativos dos cursos de formação de docentes de Geografia? Como tais temáticas adentraram nos cursos?

Nem todas estas indagações serão respondidas nesta pesquisa. Aliás, não se trata de perguntas a serem respondidas a seguir, mas de problematizações. Isso porque a busca por incorporar contribuições teóricas do feminismo ao objeto de estudo da Geografia sofre, desde seus primórdios, com um processo de resistências e até desqualificação das suas pesquisas dentro da hegemonia do pensamento geográfico.

Essa dificuldade em ampliar as formas de pensar a produção/organização do espaço, para Mateus F. Pedroso *et al.* (2019), está intrinsecamente ligada ao campo epistemológico da Geografia.

A narrativa do que é a geografia é em geral desenvolvida por disciplinas como ‘Epistemologia da Geografia’, ‘História do Pensamento Geográfico’, ‘Introdução dos estudos geográficos’. Enfim, são nomes variados que cada currículo ou universidade adota [...] A narrativa do desenvolvimento da geografia é contada, incorporada, reproduzida e pouco questionada pelos alunos. Se eu perguntar para vocês qual é a história que vocês apreenderam da geografia, tenho certeza de que se vocês fecharem os olhos poderão dizer: ‘a geografia nasceu com Humboldt e Ritter na Alemanha, depois tivemos Vidal de La Blache na França, e depois a Geografia Quantitativa vai surgir com Hartshorne nos Estados Unidos e finalmente caímos no Brasil com a Geografia Crítica com Milton Santos, e acaba aí’. Esse ordenamento e a iluminação e apagamento de lugares produtores de geografia não

evidencia conflitos. Se eu coloquei foco na Alemanha, não havia mais nada acontecendo no mundo? Não havia outros pensadores na época? Depois, a Alemanha parece que morre e aparece a França e depois Estados Unidos e depois Brasil. Esses lugares iluminados que obscurecem outros é uma narrativa que evita que nós possamos aprender que a ciência também tem sua geopolítica (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 37).

A forma como essas narrativas são incorporadas e aceitas em sala de aula sem serem questionadas e/ou problematizadas, como se os conceitos emergissem de forma quase que cronológica e harmoniosamente contribuem para a manutenção de hierarquias já estabelecidas historicamente.

A partir desse comodismo, “[...] vamos incorporando esta narrativa e construímos nossas tradições e nos acomodamos com a verdade que se estabelece. Uma verdade tão poderosa que sequer suscita dúvidas” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 38).

Essas verdades hegemônicas oriundas da lógica do privilégio epistêmico anglo-americano arquiteta uma posição de universalidade, “[...] que nada mais é do que a expressão de uma perspectiva epistêmica limitada e autocentrada [...]” (SILVA, ORNAT, 2016, p. 48).

A ciência moderna nasce excluindo corpos LGBTQIA+, negros e mulheres. Essa forma de fazer ciência é denunciada por Donna Haraway (1995). A autora chama esse modelo de produzir conhecimento de saberes localizados, isso significa que são conhecimentos produzidos/construídos por sujeitos localizados social, temporal e territorialmente.

A corporificação do conhecimento acarreta em se posicionar, ou melhor dizendo, compreender que os conhecimentos são produzidos por sujeitos. Assim, torna-se necessário reconhecer o lugar social e político que estes corpos ocupam no sistema e/ou estrutura.

No entanto, a concepção do saber hegemônico pouco é questionada. Aliás, é útil para a manutenção de um sistema educacional, de uma produção científica e de uma formação de docentes/pesquisadores(as) reféns da lógica liberal capitalista. Logo, torna-se uma ferramenta para a conservação do poder de um determinado sistema econômico e cultural (JOSELI SILVA; MARCIO ORNAT, 2016).

Essa “cultura epistemológica” problematizada pelos autores/as é alimentada geração após geração de docentes de Geografia, tornando-se difícil de ser quebrada, visto que é nutrida cotidianamente por meio de ementas de disciplinas, escolha de referencial bibliográfico das disciplinas, escolha das leituras e disciplinas entendidas enquanto

obrigatórias, entre outras formas. Questões estas que impactam diretamente na formação de docentes e geógrafos/as.

A continuidade desse ciclo passa tão despercebida ou não problematizada a ponto de na ciência geográfica hegemônica haver uma marginalização/silenciamento da espacialidade de determinados grupos sociais, como é o caso das pessoas negras, LGBTQIA+ e mulheres.

A ausência de reflexões sobre essas temáticas no pensamento geográfico hegemônico, conseqüentemente, constrói narrativas epistêmicas que “[...] estruturam poderes e saberes que hierarquizam pessoas, temas e métodos” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 38).

Prestar atenção a essas ausências de reflexões no pensamento geográfico hegemônico também faz parte do exercício de pensar geograficamente, já que o objeto de estudo da Geografia – o espaço –, não se trata somente do espaço físico, mas a noção de espaço perpassa as relações sociais.

Pensar o espaço também trata-se de uma construção social (MILTON SANTOS, 1982) que abrange elementos simbólicos como paisagem, lugar, região ou território. O espaço é o cotidiano, ou melhor dizendo, o espaço é a matéria trabalhada por excelência, posto que, não há outro objeto social capaz de se sobrepor tanto às ações humanas (MILTON SANTOS, 2004).

Logo, “a categoria espaço é a responsável pela reprodução da totalidade social, determinada por necessidades sociais, econômicas e políticas” (SOUZA; RATTIS, 2008, p. 146). Entendemos aqui, que o desafio é construir uma ciência geográfica que possa possibilitar que docentes/pesquisadores(as) de Geografia compreendam que a espacialidade de determinados grupos sociais se relaciona com a construção social de cada sociedade, na perspectiva de que no espaço se configuram práticas únicas de cada grupo social ou sujeito.

Convém apontar que há uma conexão entre gênero, raça/etnia, classe, sexualidade entre outros marcadores sociais e o espaço. E isso se expressa inclusive nos espaços de poder que alguns grupos sociais ou sujeitos ocupam ou deixam de ocupar ao longo da história da humanidade. Para Lorena Souza e Alecsandro Ratts (2008), essa conexão entre os marcadores sociais e o espaço ressalta que há uma dimensão espacial das relações de gênero, raça, entre outros marcadores bem delimitadas.

Posto que não há sociedade a-espacial, conseqüentemente, as vivências não podem ser escritas fora do espaço geográfico. Por conseqüência, a compreensão ou não do espaço

organizado pode determinar a autonomia ou subordinação dos seres humanos (MILTON SANTOS, 2004).

A compreensão histórica da forma como as sociedades se organiza serve para o entendimento da realidade espacial dos sujeitos na atualidade, possibilitando-os criar ferramentas para transformá-la. Sendo assim, frisamos que o desafio de pesquisadores/as e docentes de Geografia torna-se pensar escolhas epistemológicas e metodológicas com o compromisso de produzir visibilidade aos grupos sociais que encontram-se ausentes das reflexões do pensamento hegemônico da Geografia brasileira.

Isto significa pensar acerca das relações de poder e do privilégio branco, patriarcal, cis-heteronormativo e ocidental somado a análise e compreensão espacial. Esse exercício de pensar geograficamente considerando as relações de poder que se intersectam torna-se um meio para construir saberes que não aprisionam, mas que libertam (todos) os sujeitos e grupos sociais. Nesse diapasão, Milton Santos (2004) destaca que a forma como se dá a organização do espaço promove desenvolvimento interdependente, combinado e desigual.

Nessa perspectiva entendemos que pensar a formação de docentes/pesquisadores(as) de Geografia, a partir de uma dimensão espacial e interseccional, ajuda a revelar que há uma dimensão espacial nas relações de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade bem demarcadas, as quais resultam em espaços de poder em que determinados indivíduos e/ou grupos sociais ocupam com naturalidade/facilidade, enquanto que outros grupos são privados (LORENA SOUZA; ALECSANDRO RATTS, 2008)⁵.

A espacialidade de um grupo corresponde a um elemento identitário no sentido de que no espaço se configuram formas e ações próprias de um determinado grupo ou indivíduo [...] o espaço contribui para uma leitura de significados sobre as representações coletivas, revelando relações de inclusão ou exclusão, hierarquias ou polaridades [...] o comportamento de um indivíduo em cada local – casa, escola, praça, locais de lazer – muda, pois cada um deles apresenta-se carregado de normas e hábitos aceitos e impostos pela sociedade (SOUZA; RATTS, 2008, p. 146).

⁵ Cita-se como exemplos: os espaços públicos que mulheres evitam ocupar durante a noite, pois podem sofrer assédio e/ou violência sexual; pessoas negras do sexo masculino localizados em bairros periféricos que recebem orientação de seus responsáveis desde a infância para não correr em local público, pois podem ser confundidos com bandidos e abordados violentamente por policiais; pessoas trans que no auge do século XXI possuem expectativa de vida semelhante à de pessoas no período da Idade Média – em média 35 (trinta e cinco) anos de idade –.

Refletir sobre a produção/organização espacial significa levar em consideração que o espaço não é neutro, assexuado e homogêneo (SUSANA SILVA, 1998). Docentes/pesquisadores(as) de Geografia que questionam as hierarquias que produzem exclusão e/ou silenciamento de determinados sujeitos caminham em direção da construção de uma ciência geográfica mais acolhedora e capaz de problematizar o privilégio branco, ocidental, heterossexual, cisgênero e patriarcal fortemente enraizados nas relações poder.

A geografia, tal como ela é hoje, ajuda a desenvolver e a manter um “saber ideológico”, enquanto que as demais disciplinas fornecem os instrumentos, métodos e técnicas utilizadas para tornar a realidade concreta às ideologias a serviço do grande capital (SANTOS, 2004, p. 263).

Pensar a formação de professores/as de Geografia significa também refletir sobre a urgente necessidade de formar docentes capazes de viabilizar que diferentes sujeitos desenvolvam autonomia política, social e econômica. Mas como construir uma ciência geográfica acolhedora?

Entendemos que não há uma fórmula pronta ou uma receita mágica. A história nos mostra que os sujeitos excluídos social, política e economicamente garantiram o direito de existir somente por meio da luta coletiva. Posto isso, enxergamos na categoria interseccional um caminho para a construção de uma ciência mais acolhedora as diferenças.

A categoria interseccional possibilita que os sujeitos percebam a coexistência de diversos marcadores sociais que resultam em uma “soma” e/ou sobreposição de desigualdades. Ou melhor dizendo,

[...] a interseccionalidade surge como uma ferramenta para localizar aquele que é tido como o Outro, esse que foge da cisheteronormatividade compulsória, da branquitude, do patriarcado, e de outras estruturas de dominação (DUARTE; OLIVEIRA; IGNÁCIO, 2021, p. 164).

A potência das teorias interseccionais é conceituar essas desigualdades e criar uma ferramenta não somente analítica, mas, de ação política. Ferramentas que possibilitem que os corpos marginalizados política, social e economicamente também obtenham sucesso em suas experiências de vida, uma vez que ao se discutir gênero, raça/etnia, sexualidade, entre outros marcadores sociais, não se refere apenas às relações entre mulheres e homens com diferenças entre si, mas relaciona-se também com as políticas

públicas, direitos civis, acesso à Educação, ao trabalho e à moradia. Vale dizer, trata-se das estruturas socioeconômicas e políticas que são negadas a determinados sujeitos e grupos sociais.

Pensando na formação crítica de professores/as de Geografia, isto é, uma formação comprometida em instrumentalizar os sujeitos para resistir e enfrentar as estruturas que produzem desigualdades sociais, considera-se que a interseccionalidade tem essa potencialidade.

Incorporar às análises geográficas a uma perspectiva interseccional permite a compreensão dos complexos sistemas de opressão e discriminação que fazem parte dos elementos que compõem o espaço organizado, conseqüentemente, pré-determinam e/ou influenciam na organização da vida dos diferentes grupos sociais.

Este exercício de pensar a produção do espaço levando em consideração a sobreposição de múltiplos marcadores sociais possibilita que os docentes de Geografia possam perceber e questionar a inexpressiva presença e/ou ausência de mulheres, negros/as, LGBTQIA+, – entre outros grupos considerados minorias sociais –, em determinados espaços de poder, como por exemplo: cargos de chefia em empresas públicas ou privadas, representação política, etc.

Aliás, além de perceber a ausência desses grupos nas esferas de poder, a partir da perspectiva espacial e interseccional é possível viabilizar que os docentes problematizem a ausência das temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade nos discursos hegemônicos da ciência geográfica brasileira e espaços de produção do conhecimento (como universidades e escolas).

A partir da compreensão da ação dos marcadores sociais na produção/organização do espaço é possível arquitetar coletivamente formas para contestar a subordinação desses grupos sociais. Além do mais, vale destacar que

[...] o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional. Alinhar a abundante literatura sobre identidades interseccionais a contextos escolares reais pode ser bastante útil para docentes e profissionais da educação. Quando políticas de diversidade se tornam visíveis, criam-se alianças possíveis entre jovens que veem o mundo não apenas pelas explicações herdadas da família e do currículo escolar formal, mas também pela interconectividade de suas experiências heterogêneas. Essa sensibilidade é construída aos poucos, uma pessoa por vez, não no sentido de uma informação bancária, mas como uma sensibilidade geracional que reiniciou a luta das gerações anteriores por uma educação crítica (COLLINS; BILGE, 2020, 1. 63-64).

Patricia Collins e Sirma Bilge (2020) ainda destacam que a categoria interseccional ajuda a revelar as relações de poder dominante – domínios culturais, interpessoais, estruturais etc. –, colocando a educação no centro, isto é, tornando-a também um campo de poder. Atentar-se à análise das relações sociais em uma perspectiva interseccional pode auxiliar os diferentes sujeitos a relacionar suas realidades com as ideias principais da categorial interseccional, ou seja, por meio da consciência crítica e interseccional é possível compreender a dinâmica das desigualdades sociais. Aliás,

Desenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida [...] as pessoas oprimidas precisam da educação para desenvolver consciência crítica, porque, sem ela, lhes faltam ferramentas importantes tanto para analisar quanto para se opor à própria subordinação. Desenvolver consciência crítica sobre a desigualdade social, bem como seu lugar dentro dela, é essencial para o empoderamento pessoal e coletivo (COLLINS; BILGE, 2020, l. 08).

Posto isso, “[...] navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para as formas de conhecimento” (COLLINS; BILGE, 2020, l. 18-19). Ademais, torna-se fundamental que os docentes de Geografia compreendam que todos os elementos que compõem a organização das sociedades (leis, cultura, costumes etc.) são estabelecidos a partir de relações de poder entre dominados e dominantes e/ou opressores/as e oprimidos/as, ou seja,

[...] nossa cultura, baseada em um referencial patriarcal, sexista e racista, propaga uma dita inferioridade ou vulnerabilidade da mulher com relação ao homem, sustentada por uma interpretação das diferenças biológicas e, juntamente, a inferiorização da raça segundo o gênero (SOUZA; RATTTS, 2008, p. 148).

Desse modo, enfatiza-se que o espaço não pode ser tratado e/ou considerado neutro, assexuado ou homogêneo. O espaço organizado jamais pode ser entendido como imparcial. Para que os sujeitos percebam as estratégias daqueles que estão no poder, tanto no plano nacional, como no internacional, ou seja, na organização espacial como um todo, precisam entender que os marcadores sociais desempenham um papel no processo de formação e organização espacial.

Em outros termos, o saber pensar o espaço como denomina Yves Lacoste (1988), é a razão primordial da existência da Geografia, dado que, assim pode-se criar “[...] possibilidades de compreensão e dispendo instrumentos de ação e reflexão humana diante das desigualdades” (LACOSTE, 1988, p. 196).

Pensando nisso, consideramos que é durante o processo formativo de docentes de Geografia que precisasse encontrar formas para “[...] tornar a geografia brasileira mais acolhedora às diferenças” (PEDROSO et al., 2019, p. 21). Isso significa construir coletivamente um saber que concilie as reflexões sobre gênero, raça/etnia, sexualidade e classe com as teorias sobre o espaço geográfico.

Para tanto, frisa-se a urgente necessidade em refletir a respeito de propostas pedagógicas comprometidas em instrumentalizar os indivíduos a partir da diferença, não os tratando enquanto sujeito universal – o homem –, como historicamente as ciências hegemônicas o fizeram/fazem.

Ademais, o crescimento dos registros de violência doméstica, homofobia, racismo, machismo e sexismo crescentes no Brasil, não podem mais ser invisibilizados/silenciados do processo formativo de docentes e das discussões do pensamento geográfico hegemônico brasileiro.

É fundamental que a formação desses profissionais reflitam/problematicem acerca da temática de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade, entre outros marcadores sociais, uma vez que os tempos atuais encontram-se cada vez mais marcados pelo expressivo crescimento de grupos com argumentos contrários à essas pautas e com discursos que legitimam a violência e o ódio, os quais, por sua vez, atingem “[...] principalmente os menos favorecidos na sociedade, ou seja, as mulheres, negras (os), os (as) LGBT’s e todas as pessoas consideradas dissidentes do padrão androcêntrico, classista, branco e heteronormativo” (PEDROSO et al., 2019, p. 24).

A compreensão de que as articulações resultantes destes sistemas de dominação, que sobrepostos, deixam determinados grupos sociais mais suscetíveis aos trânsitos destas estruturas de opressão, contribuiu com o processo de construir uma Geografia mais acolhedora as reflexões acerca das diferenças, dado que

[...] a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões (AKOTIRENE, 2018, p. 29).

No entanto, Patricia Collins e Sirma Bilge (2020), destacam que o grande desafio em democratizar os estudos sobre os diferentes marcadores sociais, “[...] é colocar a pesquisa sobre as identidades interseccionais em marcos mais amplos, que investigam o potencial da educação crítica para dismantelar a desigualdade social” (COLLINS; BILGE, 2020, l. 65).

Para as autoras trata-se de não pressupor que apenas os sujeitos oprimidos se interessarão em compreender o processo histórico que permeia as opressões que os atingem. Melhor dizendo, supor que somente negros/as irão atrair-se pela história negra. Que apenas LGBTQIA+ se interessarão pelas pesquisas *queer* ou que somente mulheres interessarão pelos estudos de gênero.

A ciência geográfica precisa estar alinhada a práxis, ou seja, tornar-se capaz de contribuir para o processo de emancipação de mulheres, homens, negros/as, LGBTQIA+, entre outros sujeitos. Isso porque o espaço é o cotidiano, como salienta Milton Santos (2004). Destarte, os conceitos geográficos não podem ser utilizados como categorias limitantes com a função apenas de explicar um dado fenômeno. Para que os sujeitos construam autonomia precisa-se da contribuição da ciência para assimilar os sistemas de dominação (DONNA HARAWAY, 2009). Somente a partir dessa tomada de consciência buscar-se-á quebrar as barreiras sociais/culturais/políticas.

Dessa maneira, é fundamental formar docentes/pesquisadores(as) de Geografia que estejam comprometidos em pensar geograficamente a partir das diferenças. Docentes e pesquisadores/as de Geografia capazes de compreender que gênero, raça/etnia, classe, sexualidade entre outros marcadores sociais não são apenas categorias que delimitam as diferentes formas de opressão/dominação, mas que somados aos conceitos geográficos possibilitam pensar formas de ação, quer dizer, transformação social.

Esse processo apesar de ser um trabalho muito difícil, trata-se de um esforço para pensar um modelo de ciência desobediente, para além das epistêmes tradicionais. Para além de um discurso pedagógico superficial, despolitizado e puramente descritivo. Uma Geografia compromissada com a erradicação dos sistemas de dominação, comprometida com a transformação social e emancipação de todos os sujeitos.

Um modelo de ciência que objetiva não condizer com as práticas coloniais que universalizam as experiências de mulheres e homens. Uma ciência geográfica que pare de tentar encaixar todos os grupos sociais e sujeitos aos métodos construídos a partir da ótica masculina, eurocêntrica, branca e cis-heteronormativa. Ciência esta que historicamente negou, silenciou e marginalizou a espacialidade dos sujeitos que se distanciam desses padrões.

1.2 ESPARTILHOS CONTEMPORÂNEOS: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPACIALIDADES DESIGUAIS POR MEIO DAS INTERSECÇÕES ENTRE OS SISTEMAS DE DOMINAÇÃO

Os termos espartilhos contemporâneos utilizados no subtítulo deste capítulo têm como objetivo representar os sistemas de dominação – patriarcado, capitalismo e colonialismo – que moldam a vida dos sujeitos de diferentes grupos sociais. Sistemas esses que produzem opressões, discriminações, desigualdades e, conseqüentemente, pré-determinam os espaços de poder que os sujeitos podem ocupar, os modos de ser, vestir e até mesmo de falar, ainda que se tratando do século XXI.

Deste modo para refletir acerca do patriarcado, capitalismo e colonialismo utilizar-se-á autoras/es que discutem estes sistemas de dominação, contudo, o esforço teórico-metodológico aqui, trata-se de entender a conexão entre patriarcado, capitalismo e colonialismo e quais são as possíveis contribuições desse debate para a formação de professores/as de Geografia.

A proposta é evidenciar como esses três sistemas de dominação se interligam produzindo espacialidades desiguais. Assim, trata-se de uma análise interseccional entre colonialismo, patriarcado e capitalismo, objetivando ressaltar a necessidade de trazer este debate para a formação de docentes de Geografia, uma vez que por meio desses sistemas de dominação constroem-se abismos econômicos, políticos e sociais.

Destarte, para compreender como a intersecção desses sistemas de dominação contribuiu/contribui para a construção e manutenção das relações e espacialidades desiguais, deve-se olhar com mais atenção aos aspectos do desenvolvimento histórico da organização espacial.

Nesse sentido, Eric Hobsbawm (1998) ao analisar os anos que criaram o mundo do século XX – expansão capitalista e a dominação europeia –, resalta que o patriarcado teve um papel fundamental para constituição do sistema capitalista em seus primórdios, visto que, com a emergência do novo sistema de produção (capitalismo) engendrou também novas formas de relações sociais. Aliás, sem o patriarcado, seria necessário criar novas formas de hegemonia para selecionar os sujeitos que poderiam trabalhar na esfera pública, e, os que seriam responsáveis pelas atividades de reprodução na esfera privada.

No entanto, antes de mais nada, é importante frisar que a existência do patriarcado é muito antiga, antecedendo inclusive o modo de produção capitalista. Conseqüentemente, o patriarcado passou por diversas mudanças ao longo do tempo

(TEREZINHA M. S. SOUZA, 2015). Contudo, a sua história é marcada pela vulnerabilidade das mulheres e, assim, o patriarcado contribuiu fundamentalmente para a instituição e consolidação do sistema capitalista.

A união das forças desses dois sistemas de dominação – patriarcado e capitalismo –, resultou em uma verdadeira guerra contra as mulheres que se iniciou nos primórdios da constituição do sistema capitalista (acumulação primitiva nos séculos XVI e XVII), sendo que os impactos do desenvolvimento deste modo de produção na vida das mulheres podem ser observados no passado, presente e, até mesmo, poderão ser no futuro.

Conforme Silvia Federici (2019), a perseguição às mulheres ditas “bruxas” – a chamada caça às bruxas –, que ocorreu na Europa e Novo Mundo, resultou no encurralamento das mulheres europeias e do novo mundo ao trabalho não remunerado – trabalho doméstico –, legitimando a subordinação das mulheres aos homens, tanto dentro como fora da família.

A caça às bruxas deu ao Estado controle sobre sua capacidade reprodutiva, garantindo a criação de novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras. Dessa forma, a caça às bruxas estruturou uma ordem especificamente capitalista, patriarcal, que continua até hoje embora tenha se ajustado constantemente em resposta à resistência das mulheres e às necessidades sempre em transformação do mercado de trabalho (FERERICI, 2019, p. 92).

Todavia, a violência e/ou opressão contra mulheres não cessou com o fim da caça às bruxas no século XVII. Essa foi normatizada estruturalmente através das relações de gênero e familiares. Vale apontar, a opressão contra as mulheres se intensificou com a globalização mundial – principalmente contra afrodescendentes e indígenas –, entendida por Silvia Federici (2019), como um seguimento político de (re)colonização que objetiva entregar ao capital todo o controle do trabalho humano e riquezas naturais. À vista disso, esse objetivo não poderia/ pode ser alcançado sem antes neutralizar as mulheres, as quais são as responsáveis diretas pela reprodução de consumidores e mão de obra das sociedades.

Logo, oprimir as mulheres tornou-se uma ferramenta chave nessa guerra global por poder. Além disso, o aumento mundial dos casos de violência contra as mulheres, tornou-se tão exuberante “[...] a ponto das feministas, agora, descreverem sua forma letal como ‘femicídio’” (FEDERICI, 2019, p. 90). Contudo, diferentemente do que alguns possam pensar, as formas de opressão contra as mulheres acontecem não somente através do

amedrontamento, coerção e violência, mas também por meio das vias de subsistência, como por exemplo, a precarização do trabalho, desemprego e queda da renda familiar.

Vale destacar, ainda, que os avanços sociais promovidos pelos movimentos feministas e também pela necessidade de mão de obra no mercado de trabalho, possibilitaram que as mulheres estivessem cada vez mais imersas no capitalismo contemporâneo. No entanto, observa-se que há uma desvalorização nas atividades desenvolvidas por elas.

Nessa perspectiva, Silvia Federici (2019) chama a atenção para as políticas econômicas, que por sua vez, tornaram-se mais agressivas/violentas a partir desta entrada das mulheres no mercado de trabalho, visto que esse processo cria a possibilidade (ainda que muito limitada para a maioria delas) das mulheres não serem mais dependentes economicamente dos homens.

Contudo, a entrada delas na esfera pública não eliminou o trabalho no espaço privado, funções ainda desenvolvidas e/ou atribuídas a elas mesmo quando terceirizadas (diarista, empregada doméstica, cuidadora etc.). A entrada das mulheres no mercado de trabalho global é um processo violento que origina novas formas de violência contra elas. Isso porque aumenta a carga de trabalho principalmente das desafortunadas (proletárias) que ficam encarregadas do trabalho não remunerado (trabalho doméstico) e assalariado.

Para Silvia Federici (2019), a autonomia das mulheres está ligada ao controle dos corpos femininos e também a acumulação de recursos, sendo que, é possível observar uma mutualidade entre os homens – pais, esposos, irmãos, filhos etc. O Estado, a família patriarcal e as relações capitalistas, são pautadas na coerção e violência. Sendo assim, a violência doméstica e pública (promovida através das diversas instituições estatais, como a polícia, o exército etc.) se alimentam uma das outras.

Essa concepção, conforme apontada pela autora, pode ser observada através da tolerância institucional a violência doméstica, uma vez que constantemente as mulheres não delatam abusos, violência física, sexual, psicológica, moral ou patrimonial por medo de deparar-se com mais violência, com a ineficácia do sistema jurídico (violência institucional) ou serem abandonadas pela família⁶. Consequentemente, essa tolerância

⁶ Uma pesquisa desenvolvida pelo Datafolha em 130 municípios brasileiros no ano de 2019 – com 2.084 pessoas, sendo 1.092 mulheres –, evidencia que das mulheres entrevistadas, 52% se silenciaram após sofrer algum tipo de agressão. As demais informações sobre a pesquisa estão disponíveis através do link: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/02/maioria-das-mulheres-nao-denuncia-agressor-a-policia-ou-a-familia-indica-pesquisa.shtml>. Acesso em: 30 out. 2020.

produz uma cultura que fomenta a ausência de punição e/ou reeducação, contribuindo para naturalização ou regularização da violência contra os corpos das mulheres.

Terezinha Souza (2016) soma-se as reflexões de Silvia Federici (2019), e nessa perspectiva, chama a atenção para a “embrionária” industrialização capitalista que emergia no final do século XIX. Segundo a aludida autora, esse processo arquitetou não apenas novas relações econômicas, mas também novas relações pessoais que impactaram significativamente no modo de vida das mulheres. Isso porque iniciou-se um processo de reconfiguração da família camponesa em direção à família nuclear. Em consequência disso, ocorreu, gradativamente, a separação entre o local de produção da mais-valia (espaço público), do local de reprodução da vida (espaço privado) em que o trabalho não é remunerado.

Aliás, “a separação entre o local de produção e o de moradia foi a mais importante consequência que a industrialização ocasionou para a vida das mulheres” (SOUZA, 2015, p. 479), essa divisão além de deslocar as mulheres da esfera pública e criar uma relação de dependência econômica delas em relação aos homens – visto que elas foram excluídas da economia principal, apesar de continuarem trabalhando na esfera privada –, também as afastou/dificultou a participação política.

À luz dessas reflexões, Angela Davis (2016) ao historicizar a ideologia da maternidade e feminilidade que emergia no século XIX, demonstra como o “mito” da feminilidade auxiliou no processo de legitimação do espaço doméstico enquanto não produtivo.

A clivagem entre economia doméstica e economia pública, provocada pelo capitalismo industrial, instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca [...] “mulher” se tornou sinônimo de “mãe” e “dona de casa”, termos que carregavam a marca fatal da inferioridade [...] (DAVIS, 2016, p.13).

No entanto, é fundamental destacar que essa lógica da “inferioridade feminina” aplicava-se somente a alguns grupos de mulheres brancas, ficando evidente um viés de classe e raça nessa ideologia. Segundo Angela Davis (2016), a ideologia da feminilidade, entendida enquanto um subproduto da industrialização – semeada por meio de romances e propagandas em revistas femininas na época –, não se aplicava as mulheres negras. Aliás, a própria organização econômica da escravidão contrariava esses papéis sexuais absorvidos por essa ideologia. Isto é, para as mulheres negras do regime escravagista destinaram-se as funções nas áreas agrícolas e serviços domésticos, sujeitas às condições

de exploração acentuada e exposição às constantes violências (abuso sexual, agressões etc.)⁷.

A concepção de feminilidade era negada as mulheres negras escravizadas, pois, “[...] aos olhos de seus proprietários, não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram ‘reprodutoras’ [...]” (DAVIS, 2016, p. 16). Já para as mulheres brancas desafortunadas, que não se encaixavam no perfil burguês da época, destinavam-se as exaustivas atividades nas fábricas. E para as mulheres brancas de classe média designou-se a função de “dona de casa”, função essa somada ao “nobre” ofício da maternidade.

Nesse sentido, com a separação do espaço privado do público, este último recebeu uma valorização moral por atender os objetivos diretos do capital (lucratividade), enquanto que as atividades reprodutivas foram ideologicamente menosprezadas. Por conseguinte, a sociedade moderna criou a divisão sexual do trabalho, a partir da qual o espaço público foi destinado aos homens e o privado às mulheres.

Para além da confluência entre o patriarcado e capitalismo que contribuiu/contribuiu para a marginalização econômica, política e social das mulheres, também é importante destacar outro sistema de dominação que desempenhou/desempenha um papel fundamental na construção de espacialidades desiguais – o colonialismo –. Nesse sentido, para pensar na intersecção entre esses três sistemas de dominação também se faz necessário atentar-se aos aspectos do desenvolvimento histórico da organização espacial.

Nesse diapasão, Anibal Quijano (2005) nos provoca a pensar acerca das estruturas societárias e concepções históricas latino-americanas visando revelar os tentáculos do eurocentrismo, isto é, evidenciar o estabelecimento de um poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocêntrico que se estabeleceu a partir da criação do pressuposto de superioridade do colonizador sobre os colonizados – ideia que vigora até a atualidade, mesmo com a descolonização.

Esse encadeamento histórico iniciou-se com o avanço da mercantilização massiva de mercadorias (as plantas, a terra, a água, o conhecimento) e com a “descoberta” da América no século XV, momento ao qual a Europa se impõe enquanto centro da história mundial.

⁷Angela Davis (2016) destaca que é importante lembrar “[...] que os castigos infligidos a elas ultrapassavam em intensidade aqueles impostos aos homens, uma vez que não eram apenas açoitadas e mutiladas, mas também estupradas” (DAVIS, 2016, p. 27), além do mais, “[...] o estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros” (DAVIS, 2016, p. 27).

Isso acarretou, subseqüentemente, o controle dos territórios, dos corpos, do trabalho, com o estabelecimento do estado-nação e da propriedade privada da terra, constituindo a divisão internacional dos espaços, marcada pelo centro (para onde eram levados os produtos) e pela periferia (de onde se extraía recursos humanos e não humanos). A partir dessa classificação, os territórios colonizados passam a estar destinados à produção, à extração e ao fornecimento de matérias-primas para o abastecimento das metrópoles (WEDIG, 2021, p. 336).

A partir da invenção da América, sucedeu o genocídio dos povos indígenas considerados selvagens/primitivos e as populações africanas sofreram com violência racial sendo forçados a escravidão (JOSIANE WEDIG, 2021). Destarte, a autora ainda destaca que isso era sustentado por justificativas religiosas e, posteriormente, por intermédio de explicações embasadas nas ciências modernas que arquitetaram esquemas de categorização de cunho racista, fundamentada em estruturas que dividiam os povos em “raças”.

Em outras palavras, esse processo – de colonização – acabou por produzir a racialização dos corpos e os transformou em mercadorias (MARÍA LUGONES, 2014), assim como também produziu o *lócus* fraturado para as mulheres, como verificamos na explanação da autora.

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. [...]. Quando penso em intimidade aqui, não estou pensando exclusivamente nem principalmente sobre relações sexuais. Estou pensando na vida social entretecida entre pessoas que não estão atuando como representativas ou autoridades (LUGONES, 2014, p. 936).

Assim, como os povos colonizados não eram considerados humanos, seus territórios eram classificados como “espaços vazios” que eram utilizados como recurso para acúmulo de riquezas a serviço das metrópoles e, mais tarde, para o desenvolvimento do mundo moderno europeu (industrialização, urbanização etc.) (ANIBAL QUIJANO, 2005).

Deste modo, os homens europeus encontravam-se no centro, categorizados enquanto humanos racionais e aos demais povos foi negada a humanidade e racionalidade. Assim, a colonialidade do poder, do saber e do ser passou a operar (JOSIANE WEDIG, 2021). Essa divisão entre “racionais” e “selvagens” possibilitou que uns pudessem se sentir autorizados para categorizar e pesquisar outros (relação esta que ainda existe até a atualidade) (ISABELLE STENGERS, 2015).

Segundo Josiane Wedig (2021), a ciência moderna passou a ser entendida enquanto o início da produção de conhecimentos, como resultado disso, a colonialidade do saber apagou inúmeros saberes construídos ao longo de milênios pelos povos colonizados – conhecimentos estes categorizados enquanto crenças. Assim, a ciência moderna

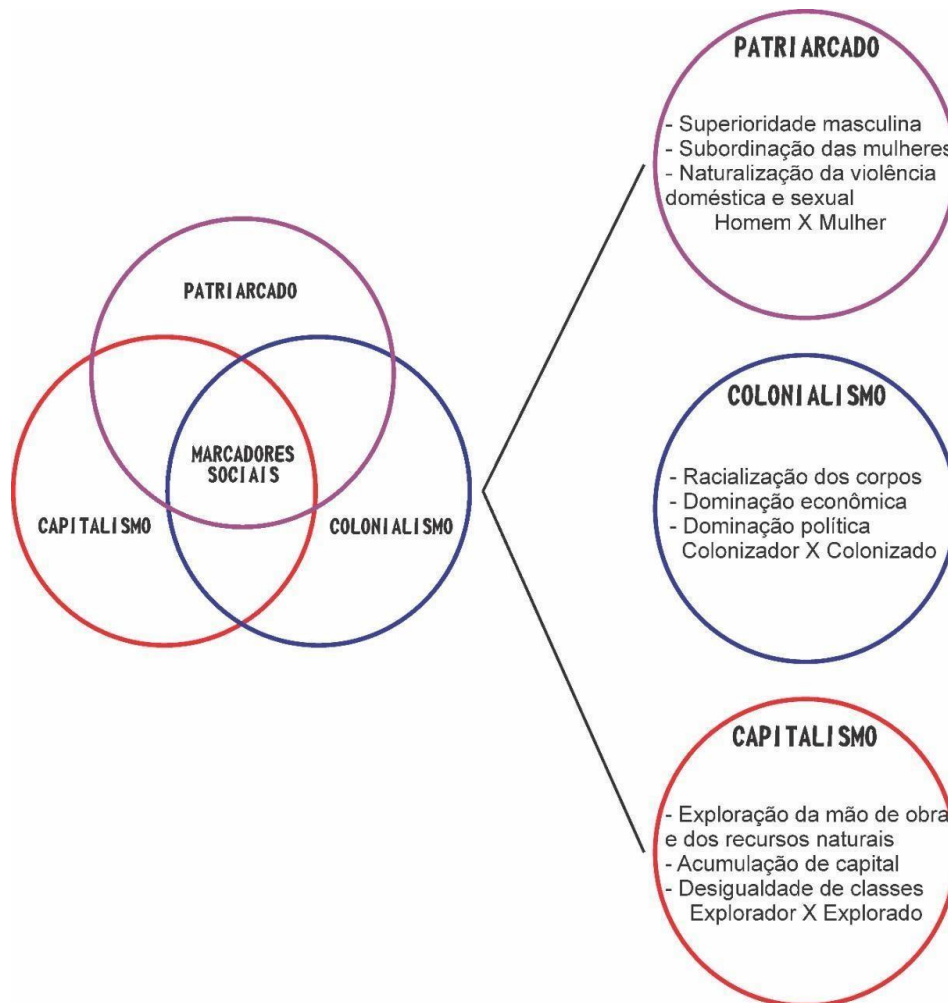
[...] passa a ser marcada pelo racismo e pelo sexismo epistêmicos, que inferiorizam os conhecimentos vindos dos humanos classificados como não brancos, não ocidentais, não masculinos ou não heterossexuais (WEDIG, 2021, p. 337).

Desta forma, entende-se que María Lugones (2014), Anibal Quijano (2005), Angela Davis (2016), Josiane Wedig (2021), Eric Hobsbawm (1998), Terezinha Souza (2016) e Silvia Federici (2019) entre outros autores/as aqui não elencados/mencionados nos provocam a pensar como a colonialismo, o patriarcado e o capitalismo, historicamente, desempenham um papel determinante para a instituição, permanência e manutenção das relações que produzem desigualdades (econômica, política e social/cultural). Essas autoras/es, a partir das suas especificidades, atentam-se a questões históricas que auxiliam a compreender as estruturas de dominação que produzem marcadores sociais, que consequentemente, originam opressões e discriminações que são reproduzidas até a atualidade.

Olhar geograficamente para estes sistemas de dominação contribui com o processo formativo de docentes de Geografia, visto que, essas reflexões permitem que estes profissionais possam questionar acerca da construção da realidade socioespacial que se organiza a partir destas hierarquias.

Pensando nisso, para melhor refletir sobre esses sistemas de dominação, fez-se aqui um esforço para representa-lo, objetivando ilustrar como a intersecção destes sistemas produzem marcadores sociais (raça, classe, gênero, sexualidade, etnia etc.), e como eles conduzem a mobilidade e a forma de interpretar as relações sociais nas sociedades.

Imagem 1 – Representação dos sistemas de dominação



Elaborado por Ritieli Silva (2022).

Esses sistemas possuem características individuais, todavia, é importante ressaltar que os sistemas de dominação não atuam isoladamente na organização das sociedades. Eles produzem juntos disparidade de poder aquisitivo, racialização e generificação dos corpos, ou seja, a intersecção desses sistemas produz uma série de marcadores que oprimem/discriminam mulheres, LGBTQIA+, negros/as, desafortunados, entre outras minorias sociais.

A partir dessa tríade (colonialismo, capitalismo e patriarcado) constroem-se espacialidades desiguais em que até mesmo o luto de determinados sujeitos ou grupos

sociais não provocam comoção, reivindicações e/ou transformações sociais profundas. À guisa de exemplo, citamos: as mortes de pessoas negras atingidas por bala perdida em periferias; a elevação nas taxas de pessoas LGBTQIA+ que são agredidas, estupradas (estupro corretivo) e/ou mortas em razão da orientação sexual ou identidade de gênero; o aumento dos índices de feminicídio e violência contra a mulher etc.

Aliás, é importante frisar que as sociedades majoritariamente são pensadas a partir da perspectiva burguesa, masculina, branca, cis-heteronormativa e ocidental. Logo, os grupos sociais e/ou sujeitos que não se encaixam a essas normativas possuem seus direitos enquanto cidadãos e espacialidades negados e/ou invisibilizados. Além do mais, é essencial destacar que os corpos que não se enquadram no ideal regulatório (lógica binária e heteronormativa) são construídos enquanto sujeitos adjetos, ou seja, passíveis de ser eliminados (JUDITH BUTLER, 2000).

Logo, é imprescindível que docentes e pesquisadores/as de Geografia compreendam que a união entre esses três sistemas de dominação resultou em um ordenamento familiar, costumes morais hegemônicos e estruturação do mercado de trabalho alinhados as concepções masculina, branca, cis-heteronormativa, de detentores de posses e especialmente, do Norte Global. A partir desta compreensão é possível pensar a respeito do impacto e/ou influência que esses sistemas de dominação – colonialismo, patriarcado e capitalismo – têm sobre as relações de poder que perpassam a produção e organização do espaço.

Atentar-se a esses processos lacunares que silenciam/invisibilizam determinados grupos sociais durante o processo formativo de docentes de Geografia. Significa construir um projeto de educação emancipadora, que viabilize questionar o porquê de determinados grupos sociais terem sido produzidos como invisíveis. Aliás, entendemos que problematizar as especificidades desses sujeitos compreendendo como os sistemas de dominação se intersectam torna-se um viés para questioná-los.

A Geografia – assim como outras ciências – é uma ferramenta para ler e entender o mundo, portanto, as relações entre os seres humanos e a natureza não podem ser entendidas somente a partir da perspectiva na qual a natureza é dessacralizada tornando-se recurso natural disponível em prol do grande capital. E, de outra sorte, os seres humanos vistos enquanto sujeitos universais – o homem –, desprovidos de elementos que produzem diferenças entre si.

Pensar a produção/organização do espaço geográfico levando em consideração que as sociedades são compostas também por humanos classificados como não brancos, não

ocidentais, não masculinos, não binários ou não heterossexuais torna-se fundamental – quiçá, revolucionário –, uma vez que a organização e produção do espaço sofre significativa influência política, econômica e social/cultural destes três sistemas de dominação, entendidos aqui enquanto fenômenos sociais estruturais e estruturantes.

Essa mesma perspectiva se reverbera na produção da ciência geográfica, tão logo na formação de professores/as, uma vez que ela é reflexo e produto do contexto histórico, econômico, político, cultural o qual está inserido.

CAPÍTULO 2 – GÊNERO, RAÇA/ETNIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA: PANORAMA GERAL DOS CURSOS OFERTADOS PELO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ

Até o presente momento fizemos um esforço para refletir acerca dos marcadores sociais (especialmente gênero, raça/etnia, sexualidade e classe) articulando-os ao objeto de estudo da ciência geográfica. Esforço teórico-metodológico esse que objetivou ressaltar as contribuições deles para a formação de docentes comprometidos a construir uma Geografia receptiva às diferenças.

Escolhemos autoras/es que a partir de suas pesquisas ajudaram a revelar/denunciar um modelo de fazer ciência pautado em um método científico que procura assegurar a neutralidade e a objetividade. Como resultado dessa forma de fazer ciência, construíram-se discursos científicos que (re)direcionam a atenção para assuntos que trazem benefícios para os ideais hegemônicos (DONNA HARAWAY, 1995).

A Geografia enquanto parte deste modelo de fazer ciência, também construiu seus conceitos e métodos a partir da perspectiva masculina, fruto da racionalidade moderna e do processo de colonialidade (JOSELI SILVA; ALMIR NABOZNY; MARCIO ORNAT, 2010). Nesse sentido, ao longo da construção desta pesquisa nos questionamos se há na formação de docentes de Geografia uma proposta teórica, metodológica e pedagógica comprometida com a discussão de gênero, raça/etnia e sexualidade?

Para responder esta indagação buscamos verificar como estas temáticas estão presentes no processo formativo destes profissionais. Para tanto, neste capítulo analisamos os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em Geografia ofertados pelo Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, composto atualmente por sete universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Entendemos que a análise do PPP dos cursos é fundamental para compreender os percursos pedagógicos escolhidos e sobre quais propósitos e objetivos da Educação são arquitetados (ALEXANDRE G. SOARES, 2018). Nesse sentido, o PPP trata-se de um importante documento tanto para o gerenciamento organizacional e educacional, quanto para a ação educativa em si, pois refere-se a um:

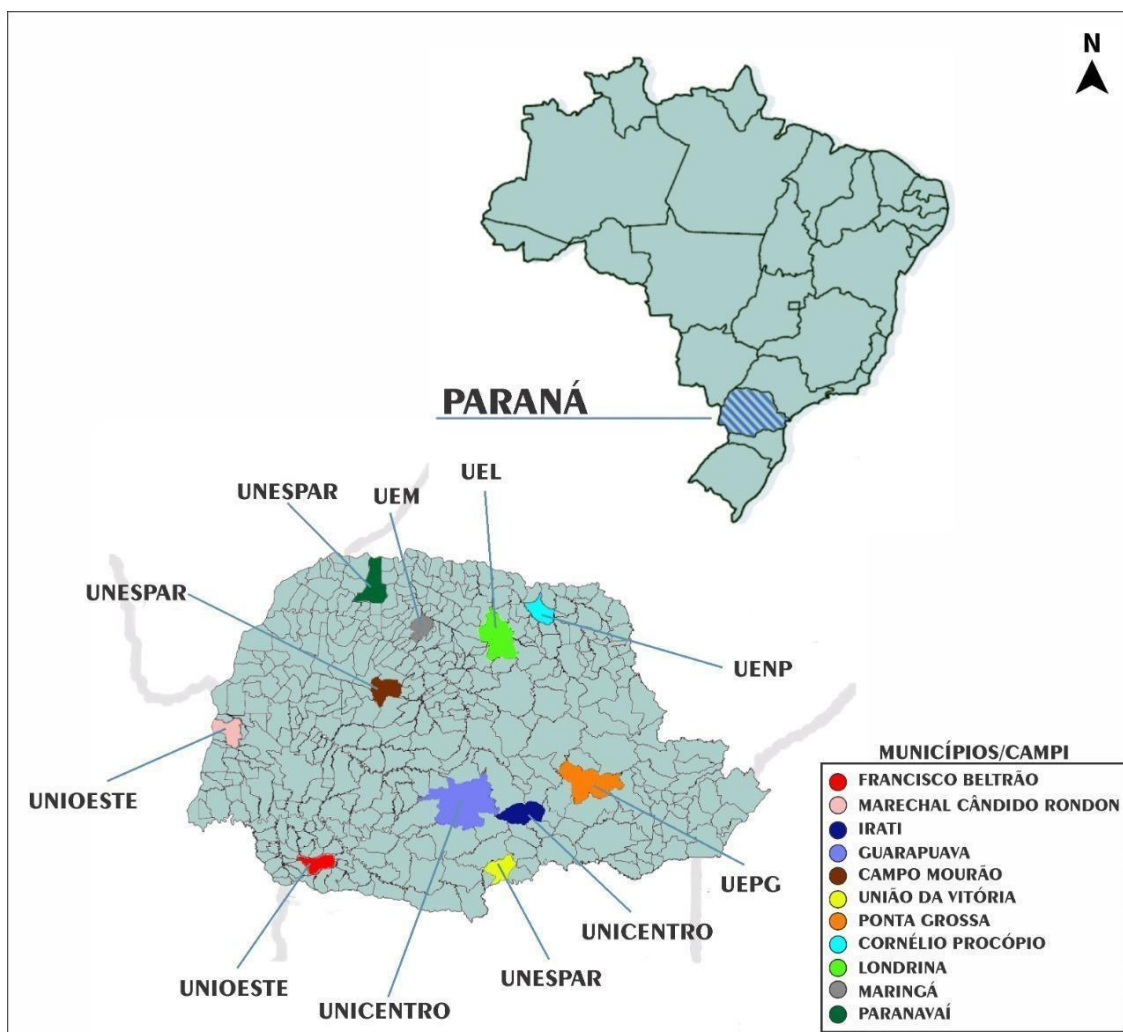
Documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar [...] expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram (LIBÂNEO, 2008, p. 151).

O PPP não é apenas mais uma formalidade instituída. Este documento possibilita refletir sobre o Ensino Superior, a Educação, os discentes, os docentes, a ação pedagógica executada nas universidades, a extensão, a pesquisa, a produção e socialização dos conhecimentos (ILMA VEIGA, 2004). Assim, é uma importante ferramenta para entender os caminhos que a formação de docentes de Geografia está trilhando em relação aos estudos de gênero, raça/etnia e sexualidade.

Consideramos como objeto de estudo as universidades que disponibilizaram os documentos normativos (PPP, ementários e planos de ensino das disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade). Documentos esses disponibilizados nos portais eletrônicos das universidades ou por meio de contato direto com a coordenação do curso e/ou docentes responsáveis pelas disciplinas.

Inicialmente, para localizar e identificar as universidades estaduais que ofertam o curso de Geografia Licenciatura foi realizado uma pesquisa no portal eletrônico das referidas instituições. Como resultado, encontramos 27 (vinte e sete) *campis* no Paraná, dos quais 11 (onze) ofertam o curso de Geografia Licenciatura, como podemos observar no mapa.

Mapa 1- Localização das universidades estaduais que ofertam o curso de Licenciatura em Geografia no Paraná



Elaborado por Ritieli Silva (2022)

Dessas 11 (onze) universidades, 05 (cinco) não disponibilizavam o PPP e/ou ementas do curso de Geografia Licenciatura nos seus respectivos *websites*. De tal modo, foi necessário entrar em contato com a coordenação dos cursos ou setor responsável, com a finalidade de solicitar os referidos documentos para que pudessem ser disponibilizados via *e-mail*.

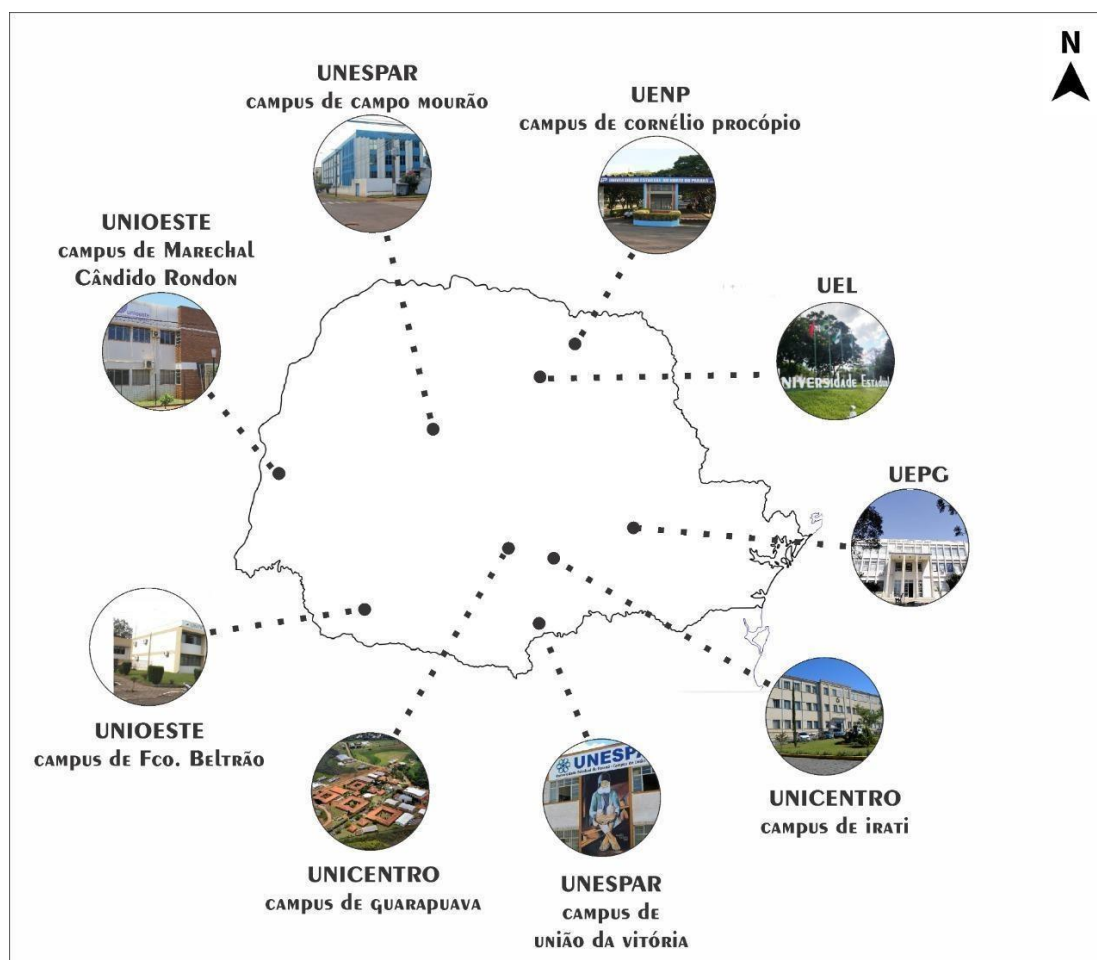
Aliás, alguns desses documentos levaram meses para serem obtidos, pois no período da coleta alguns setores dessas universidades estavam operando por meio do trabalho remoto devido a pandemia provocada pela Covid-19. Consequentemente, dificultou a comunicação de pessoas externas, visto que, algumas páginas online dos cursos não disponibilizavam o endereço de *e-mail* da coordenação ou do(a) coordenador(a). Sendo assim, o único meio disponível para entrar em contato eram os

números de telefones fixos disponibilizados nos sítios eletrônicos. No entanto, nem todos os setores e/ou funcionários estavam trabalhando dentro das instituições, o que levou a um longo período de espera.

Por fim, das 05 (cinco) universidades contatadas, quatro disponibilizaram os documentos solicitados por *e-mail*. Deste modo, não foi possível ter acesso ao PPP da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* de Paranavaí, dado que, desde o início da coleta de dados em meados de 2020 até o início da análise dos documentos coletados, não se obteve resposta da coordenação do curso.

Com os PPPs em mãos, verificamos que as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade não aparecem no ementário das disciplinas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Posto isso, salientamos que essas 02 (duas) universidades foram excluídas do estudo devido à ausência de documentos para análise, restando 09 (nove) universidades, como podemos verificar no mapa a seguir.

Mapa 2 – Universidades estaduais paranaenses pesquisadas



Elaborado por Ritieli Silva (2022)

Por meio dos PPPs buscamos averiguar como as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem nos cursos de Geografia Licenciatura das universidades destacadas no mapa 2. Primeiramente verificamos as ementas de todas as disciplinas ofertadas pelos cursos. Por meio das ementas observamos que raça/etnia, em alguns cursos são abordados em disciplinas específicas e/ou separadas das temáticas de gênero e sexualidade. Podemos observar essas informações no quadro 2, organizado para facilitar a identificação das disciplinas e quais das temáticas são mencionadas em suas respectivas ementas.

Quadro 2 - Como aparecem as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade nos cursos de Licenciatura em Geografia

Temática	Disciplinas que mencionam gênero, raça e/ou sexualidade	Universidade/ Campus	Total de disciplinas
Gênero	Geografia agrária	UNICENTRO Irati	3
	Geografia econômica	UNIOESTE Marechal Cândido Rondon	
	Geografia política		
Gênero e raça/etnia	Geografia política e geopolítica	UENP Cornélio Procópio	7
	Geografia da população	UNESPAR Campo Mourão	
	Antropologia cultural		
	Geografia econômica	UNESPAR União da Vitória	
	Currículo e diversidade no ensino de Geografia	UNICENTRO Irati	
	Psicologia da Educação		
Gênero e sexualidade	Geografia regional do Brasil	UNIOESTE Francisco Beltrão	1
	Geografia urbana II	UEPG Ponta Grossa	
Gênero, raça/etnia e sexualidade	Tópicos especiais em Geografia humana	UENP Cornélio Procópio	8
	Geografia e diversidade	UEPG Ponta Grossa	
	Geografia da população	UNESPAR União da Vitória	
	Sociedade, cultura e diversidade e diferença no ensino de Geografia	UNICENTRO Guarapuava	
	Geografia da cultura e da diversidade	UNICENTRO Irati	

	Geografia da população, cultura e diversidade	UNIOESTE Francisco Beltrão	
	Metodologia do ensino de Geografia I	UNIOESTE Marechal Cândido Rondon	
	Ensino da Geografia da diversidade	UEL Londrina	
Raça/etnia	Relações étnico-raciais e a Educação	UENP Cornélio Procópio	10
	Geografia do Brasil	UEPG Ponta Grossa	
	Políticas educacionais	UNESPAR Campo Mourão	
	Metodologia do ensino de Geografia	UNESPAR União da Vitória	
	Geografia cultural		
	Geografia do Brasil		
	Prática de campo III: Produção do espaço geográfico e questões socioambientais		
	População e movimentos migratórios	UNICENTRO Guarapuava	
	Geografia da população	UNICENTRO Irati	
Teorias da região e regionalização	UNIOESTE Francisco Beltrão		

Fonte: PPP dos cursos de Geografia Licenciatura das universidades pesquisadas. Elaborado por Ritieli Silva (2022)

A verificação das ementas possibilitou apurar como tais temáticas aparecem nas disciplinas ofertadas pelos cursos de Geografia Licenciatura das universidades estaduais pesquisadas. Após coletar estas informações, optamos por não analisar os documentos normativos das disciplinas que mencionam somente as temáticas de raça/etnia. Priorizaremos as disciplinas que mencionam as três temáticas juntas (gênero, raça/etnia e sexualidade) ou duas temáticas (gênero e sexualidade e/ou gênero e raça/etnia ou, ainda, apenas gênero.

Destacamos que essa escolha se deu, uma vez que a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁸ em 17 de junho de 2004. Desse modo, entendemos

⁸ “Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-

que as temáticas de gênero e sexualidade foram inseridas nos documentos que norteiam a Educação recentemente – a partir de 2015 –, de modo que buscamos entender como elas aparecem no processo formativo dos docentes de Geografia.

Por meio dos PPPs encontramos 21 (vinte e uma) disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade. Organizamos as informações encontradas nestes documentos no quadro 3, a seguir, visando destacar a carga horária total dos cursos de Geografia Licenciatura, o total de disciplinas ofertadas pelos cursos, bem como o total de disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade e sua respectiva carga horária.

sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 01). Ler mais sobre a Resolução CNE/CP n° 1/2004 em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

Quadro 3 – Panorama geral das disciplinas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Geografia que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade

Universidade Campus	Carga horária do curso	Total de disciplinas ofertadas no curso	Total de disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade	Disciplinas	Carga horária das disciplinas	Temáticas mencionadas no plano de ensino
UNIOESTE Francisco Beltrão	3.218h	40	2	Geografia Regional do Brasil	68h	Gênero e raça/etnia
				Geografia da população, cultura e diversidade	68h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
UNIOESTE Marechal Cândido Rondon	3.200h	41	3	Geografia econômica	68h	Somente gênero
				Geografia política	68h	
				Metodologia do ensino de Geografia I	68h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
UNESPAR Campo Mourão	3.240h	37	4	Geografia da população	108h	Gênero e raça/etnia
				Antropologia cultural	108h	
				Cartografia temática e digital	108h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
				Geotecnologia aplicada ao ensino de Geografia	108h	
UNESPAR União da Vitória	3.240h	43	2	Geografia econômica	72h	Gênero e raça/etnia
				Geografia da população	72h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
UENP				Geografia Política e Geopolítica	72h	Gênero e raça/etnia

Cornélio Procópio	3.200h	51	2	Tópicos especiais em Geografia humana	60h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
UEL Londrina	3.070h	46	1	Ensino da Geografia da diversidade	60h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
UEPG Ponta Grossa	2.928h	50	2	Geografia e diversidade	68h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
				Geografia Urbana II	34h	Gênero e sexualidade
UNICENTRO Irati	3.213h	29	4	Currículo e diversidade no ensino de Geografia	102h	Gênero e raça/etnia
				Psicologia da Educação	68h	
				Geografia da cultura e da diversidade	136h	Gênero, raça/etnia e sexualidade
				Geografia agrária	136h	Somente gênero
UNICENTRO Guarapuava	3.218h	47	1	Sociedade, cultura, diversidade e diferença no ensino de Geografia	68h	Gênero, raça/etnia e sexualidade

Fonte: PPP dos cursos de Geografia Licenciatura das universidades pesquisadas. Elaborado por Riteli Silva (2022).

Por meio da ementa das disciplinas foi possível verificar as temáticas que cada disciplina aborda, assim como quais conteúdos ganham visibilidade e/ou invisibilidade no processo formativo dos docentes de Geografia. Em outras palavras, a ementa é uma forma de apresentar a síntese dos temas e/ou conteúdos com o objetivo de alcançar a formação de um perfil profissional de cada curso (ALEXANDRE SOARES, 2018).

Pensando nisso, elaboramos o quadro 4 buscando revelar a ementa dessas disciplinas. E, além disso, também destacamos a série⁹ em que são ofertadas e o ano em que o PPP do curso entrou em vigência.

Quadro 4 - Informações gerais sobre as disciplinas que mencionam gênero, raça/etnia e sexualidade

Universidade/campus Disciplina	Ementas/PPP	Ano do PPP em vigência
UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon Geografia econômica (1ª série)	“Fundamentos da economia política. Relação espaço-economia. Territorialização da acumulação capitalista. Dinâmica territorial do capital e do trabalho. Mundialização do capital e reestruturação produtiva. Relações de gênero e acumulação capitalista” (UNIOESTE, 2016, p. 24).	A partir do ano letivo de 2017
UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon Metodologia do Ensino de Geografia I (2ª série)	“A Geografia escolar na educação básica e na formação do cidadão. Os conceitos geográficos e o raciocínio espacial, sua relação com o cotidiano e o processo de ensino-aprendizagem. Elementos da formação dos professores de Geografia e o seu contexto profissional. O livro didático de Geografia. Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de medidas Socioeducativas. Diversidade de Gênero e Sexual. Diversidade Religiosa e Étnico-racial. Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos” (UNIOESTE, 2016, p. 25).	A partir do ano letivo de 2017
UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon Geografia política (4ª série)	“Constituição do campo da Geografia Política e as dimensões espaciais do poder. A Geografia Política e Geopolítica: as diferentes abordagens teóricas. Território, poder, segurança e soberania. Estado-Nação, nacionalismo, a questão das fronteiras e Direitos Humanos. As grandes questões políticas e geográficas contemporâneas e as relações de gênero” (UNIOESTE, 2016, p. 28).	A partir do ano letivo de 2017

⁹ “Série” refere-se ao ano e/ou semestre em que a disciplina é ofertada. A partir da leitura dos documentos normativos observamos que as universidades utilizam terminologias diferentes. Das 09 (nove) universidades pesquisadas, 02 (duas) utilizam o termo “ano”, 01 (uma) utiliza “semestre” e 06 (seis) utilizam “série”. À vista disso, optamos por “série” por ser utilizado pela maioria das universidades estudadas.

<p>UNIOESTE/Francisco Beltrão</p> <p>Geografia Regional do Brasil (2ª série)</p>	<p>“A relação espaço geográfico-território como fundamento teórico-conceitual para entender a Formação do Brasil. História e Geografia do Paraná. A espacialização regional no desenvolvimento capitalista brasileiro no século XXI. Relações étnico-raciais: gênero, raça, etnias e religião, evidenciando implicações na diferencialidade social e territorial brasileira” (UNIOESTE, 2016, p. 31).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2017</p>
<p>UNIOESTE/Francisco Beltrão</p> <p>Geografia da população, cultura e diversidade (4ª série)</p>	<p>“Teorias de População. Políticas Demográficas, Reestruturação Produtiva e Evolução da População. Diversidade de Gênero e Sexual, Diversidade Religiosa, Diversidade de Faixa Geracional e Educação das Relações Étnico-Raciais (garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas). Movimentos de População. População, Cultura e Ensino de Geografia” (UNIOESTE, 2016, p. 33).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2017</p>
<p>UNICENTRO/Irati</p> <p>Geografia agrária (2ª série)</p>	<p>“Abordagens teóricas da Geografia Agrária, questão agrária e campesinato. A agricultura sob os diferentes modos de produção. Contradições do capitalismo na agricultura. Renda da terra. Industrialização da agricultura e agronegócio. Conflitos no campo. Estrutura fundiária e reforma agrária. O campo e a cidade na teoria geográfica. Trabalho e gênero na agricultura. O campo no Brasil hoje: povos e comunidades tradicionais, políticas públicas, movimentos sociais do campo, agroecologia e educação do campo” (UNICENTRO, 2019, p. 07).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2020</p>
<p>UNICENTRO/Irati</p> <p>Geografia da cultura e da diversidade (3ª série)</p>	<p>“Geografia Cultural Clássica. Nova Geografia Cultural. Movimentos Sociais e a ressignificação das Ciências. As representações e significações hipertextuais geográficas nas músicas, literaturas, cartografias, filmes, mídias, e outros produtos culturais. A dicotomia da cultura Global/Local. Espaço e Múltiplas Identidades: Classe, Gênero, Religião, Sexualidade, Raça e Etnia. Interdições Espaciais de Crianças e Idosos. Geografia do Envelhecimento. Geografia das Gerações, Espaço Paradoxal. Interseccionalidade. Espaço, Poder e Resistências. Dignidade humana, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. A diversidade no espaço escolar” (UNICENTRO, 2019, p. 08).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2020</p>
<p>UNICENTRO/Irati</p> <p>Currículo e diversidade no ensino de Geografia (4ª série)</p>	<p>“O papel da escola na contemporaneidade. Relações entre a ciência geográfica e a disciplina de Geografia na educação básica. Os conceitos estruturantes da ciência geográfica no Ensino de Geografia na educação básica. Diretrizes, parâmetros e bases legais na estruturação dos currículos escolares no Brasil. A educação geográfica em contextos inclusivos. O reconhecimento e a valorização da diversidade no Ensino de Geografia. Relações entre o conhecimento científico e os saberes populares na conformação do currículo realizado nas escolas. Diversidade étnico-racial, de gênero, faixa geracional e religiosa na escola. Educação para a Democracia e Direitos Humanos. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (UNICENTRO, 2019, p. 06).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2020</p>

<p>UNICENTRO/Irati</p> <p>Psicologia da Educação (4ª série)</p>	<p>“História do desenvolvimento da Psicologia como campo e suas relações com a educação; matrizes filosóficas da psicologia da educação e seus desdobramentos. Desenvolvimento humano e processos educativos em diferentes abordagens da psicologia e suas articulações com as principais teorias pedagógicas hegemônicas e contra hegemônicas. Medicalização dos aspectos educacionais. Contribuições da Psicologia para a educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, relações de gênero, étnicas e raciais” (UNICENTRO, 2019, p. 11).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2020</p>
<p>UNICENTRO/Guarapuava</p> <p>Sociedade, cultura, diversidade e diferença no ensino de Geografia (1ª série)</p>	<p>“Introdução às bases teóricas e conceituais da abordagem social e cultural na geografia. Espaço e manifestações culturais. Cultura, territorialidade, gênero e identidade na dimensão espacial. Espaço vivido e aprendizagem significativa. Espaço, diversidade e grupos sociais. Inclusão da diferença e dos direitos humanos no ambiente educacional” (UNICENTRO, 2019, p. 10).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2020</p>
<p>UNESPAR/União da Vitória</p> <p>Geografia da População (1ª série)</p>	<p>“Estudos e abordagens de população na Geografia. Teorias e concepções sobre população. População e classes sociais. A dinâmica populacional. Os processos migratórios e a mobilidade territorial. A população brasileira e as desigualdades regionais. População e diversidade. Diversidade cultural. População e modo de vida. Diversidade religiosa. Diversidade étnico-racial. Diversidade de gênero. Diversidade sexual. População, as políticas de inclusão social o direito à cidadania. População, diversidade e ensino de Geografia” (UNESPAR, 2017, p. 68).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2018</p>
<p>UNESPAR/União da Vitória</p> <p>Geografia Econômica (2ª série)</p>	<p>“A formação socioespacial e a relação sociedade-espaco-economia. O espaco geográfico e as diferentes racionalidades econômicas. Geografia econômica na atualidade: universalidade, particularidade e singularidade. A divisão técnica e territorial do trabalho. O trabalho na sociedade capitalista: questão de gênero e questões étnico-raciais. O processo de territorialização do capital e a desterração/desterritorialização. A Geografia econômica no Brasil e a reconfiguração do espaco econômico. Contestado e desagregação econômica, cultural e ambiental: modo de vida caboclo e economia madeireira” (UNESPAR, 2017, p. 71).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2018</p>
<p>UNESPAR/Campo Mourão</p> <p>Geografia da população (1ª série)</p>	<p>“Teorias da população e elementos da dinâmica da população. Os fluxos populacionais pelo território. Demografia e indicadores sociais. Comunidades indígenas, afrodescendentes, quilombolas, faixa intergeracional, diversidade de gênero e étnica, direitos humanos. População e meio ambiente” (UNESPAR, 2017, p. 52).</p>	<p>A partir do ano letivo de 2018</p>
<p>UNESPAR/Campo Mourão</p>	<p>“Estudo da Antropologia Cultural em seu campo epistemológico, dispondoa como instrumental para compreensão da relação homem-espaco-sociedade. A Antropologia no Século XXI: questões socioculturais das sociedades contemporâneas; a diversidade humana (noção de raça e etnia e os estudos</p>	<p>A partir do ano letivo de 2018</p>

Antropologia cultural (2ª série)	antropológicos sobre o racismo, etnocentrismo e xenofobia); identidade social e gênero, conflitos e relações geracionais. Antropologia e os direitos humanos, Antropologia e diversidade religiosa e a Antropologia Ecológica” (UNESPAR, 2017, p. 56).	
UNESPAR/Campo Mourão Cartografia temática e digital (2ª série)	“O papel da Cartografia Temática na Geografia. Fundamentos da cartografia temática e digital. Representação e comunicação de informações geográficas. Métodos e técnicas de representação temática. Elementos de Geostatística aplicados à cartografia temática. Prática de Cartografia Temática e Digital. A Cartografia social e o mapeamento de temas emergentes: territórios indígenas; comunidades quilombolas; estudos de gênero e representatividade feminina; educação ambiental; faixa intergeracional” (UNESPAR, 2017, p. 57).	A partir do ano letivo de 2018
UNESPAR/Campo Mourão Geotecnologia aplicada ao ensino de Geografia (3ª série)	“Papel das novas tecnologias na sociedade contemporânea e sua aplicação no ensino de Geografia. Recursos tecnológicos. Prática com SIG e uso escolar do Sensoriamento Remoto. A representação do espaço a partir da realidade virtual ampliada. Plataformas online e produção de mapas temáticos de territórios indígenas; comunidades quilombolas; diversidade de gênero, faixa intergeracional e questões ambientais. O mapeamento colaborativo no exercício da cidadania. Uso das geotecnologias na coleta de dados a campo” (UNESPAR, 2017, p. 65).	A partir do ano letivo de 2018
UEPG/Ponta Grossa Geografia Urbana II (3ª série)	“O espaço intra-urbano: divisão social, econômica e funcional; Processos sociais e formas espaciais do urbano; Os agentes produtores e consumidores do espaço urbano; Movimentos Sociais Urbanos; Urbano, Gênero e Sexualidades” (UEPG, 2013, p. 04).	A partir do ano letivo de 2013
UEPG/Ponta Grossa Geografia e diversidade (3ª série)	“Movimentos sociais e ciência; avanço conceitual das diversidades no Campo da geografia; espaço e múltiplas identidades; classe, gênero, sexualidade, raça/etnia; inserção de categorias identitárias e dinâmicas espaciais; espaço, poder e resistências. Urbano, Gênero e Sexualidades” (UEPG, 2013, p. 06).	A partir do ano letivo de 2013
UENP/Cornélio Procopio Geografia Política e Geopolítica (4ª série)	“Bases teóricas e conceituais de Geografia Política e de Geopolítica. Geografia Política e Geopolítica no Ensino de Geografia. As noções de poder. O poder no ambiente escolar. Os Estados Nacionais. Conflitos Mundiais e Terrorismo. Organização política brasileira. Geografia Eleitoral e o direito ao voto. Gênero e etnia na composição política brasileira” (UENP, 2019, p. 61).	A partir do ano letivo de 2019
UENP/Cornélio Procopio Tópicos Especiais em Geografia Humana (4ª série)	“Conteúdo variável em: 1. Gênero e Geografia: Sexualidades – definições; As sexualidades e as violências; As sexualidades e os direitos; As sexualidades e os movimentos; As sexualidades e a educação; As sexualidades e A Geografia As sexualidades e o ensino de Geografia; 2. Geografia Africana: A África como berço da humanidade. A Geografia Africana: diversidade regional e correntes migratórias. A presença mulçumana e europeia no continente: aspectos gerais. A participação africana na formação cultural brasileira. A escravidão brasileira e a resistência negra: os quilombos; O papel dos	A partir do ano letivo de 2019

	afrianos na construção socioeconômica do Brasil. África e o Ensino de Geografia. 3. Geografia Latino-americana: processos de colonização e pós-colonização; identidades e territorialidades agrárias, urbanas, socioeconômicas, políticas e culturais e suas discussões no Ensino de Geografia. 4. Geografia da Violência: conceituação de violência e insegurança; a produção do espaço a partir da violência; taxas de homicídios e demais crimes; violência no ambiente escolar; 5. Geografia da fome: Base teórica e conceitual da Geografia da Fome. A geopolítica da fome. A explosão demográfica e a fome no mundo. Tipos e estruturas da Fome. A pobreza como privação das capacidades. Políticas Públicas de combate à fome. O problema alimentar: fome, desnutrição no Brasil e no Paraná. Impactos da fome no ensino” (UENP, 2019, p. 82-83).	
UEL Ensino da Geografia da diversidade (4ª série)	“As concepções do racismo científico e políticas de embranquecimento. Diálogos sobre desigualdade étnico-racial e a história e cultura dos afro-brasileiros, africana e indígena. Multiculturalismo/interculturalismo, identidade, religião e política e as manifestações no espaço geográfico. Diversidade sexual de gênero e sua relevância para o ensino de Geografia. Direitos Humanos e educação geográfica. Trabalho de campo” (UEL, 2019, n. p).	60h/ A partir do ano letivo de 2019

Fonte: PPP dos cursos de Geografia Licenciatura das universidades elencadas. Elaborado por Ritieli Silva (2022).

Podemos observar que há um esforço dos cursos de Geografia Licenciatura para atender a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 02, de 01 de julho de 2015. Lembrando que essa resolução indica a necessidade de abordar conteúdos relacionados a direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, diversidade de gênero e sexual, diversidade religiosa de faixa geracional e direitos humanos, entre outras temáticas, como podemos verificar no trecho retirado da Resolução CNE/CP nº 02/2015:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Os documentos normativos analisados indicam que tais temáticas adentraram nos cursos de formação de docentes de Geografia por meio de um marco legal – a Resolução CNE/CP nº 02/2015 –. Posto isso, nos questionamos acerca da forma que as temáticas de

gênero, raça/etnia e sexualidade – em especial gênero e sexualidade – encontram-se no processo formativo desses profissionais.

Perguntamos: Realmente discute-se essas temáticas na formação de docentes de Geografia? Os estudos de pesquisadores/as da Geografia feminista são utilizados como referências bibliográficas nas disciplinas que mencionam tais temáticas? Há uma tentativa de ruptura epistêmica visando construir uma Geografia mais acolhedora as diferenças?

Visando responder essas indagações compreendemos que é necessário verificar os planos de ensino das disciplinas que mencionam tais temáticas, uma vez que esses documentos possibilitam compreender a organização/planejamento do trabalho desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina.

Deste modo, solicitamos a coordenação dos cursos de Geografia Licenciatura os planos de ensino das disciplinas que abordam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade. Todavia, ressaltamos que os planos de ensino correspondem aos anos (letivo) de 2020 e 2021 em virtude das mudanças sofridas nos PPPs em decorrências das normativas e resoluções aprovadas a partir de 2015 e, principalmente, por ser o período de realização da pesquisa de mestrado.

Também salientamos que para ter acesso aos planos de ensino foi necessário entrar em contato por meio de ligação ou *e-mail* com a coordenação dos cursos das referidas instituições e, posteriormente, com alguns docentes responsáveis pelas disciplinas destacadas no quadro 3. Esse processo, assim como a coleta de alguns PPPs, também se apresentou de forma lenta devido aos percalços do período pandêmico. Aliás, alguns planos de ensino solicitados em 2020 foram disponibilizados via *e-mail*, somente no início do segundo semestre de 2021.

A partir do contato com a coordenação dos cursos de Geografia Licenciatura verificamos que alguns cursos se encontram em processo de implantação da nova grade curricular objetivando atender as demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Conseqüentemente, das vinte e uma disciplinas encontradas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade, cinco ainda não estavam sendo ofertadas no período da realização desta pesquisa como observamos no quadro 5, assim, restando dezesseis disciplinas.

Quadro 5 - Disciplinas que mencionam gênero, raça/etnia e/ou sexualidade implantadas a partir de 2022 nos cursos de Licenciatura em Geografia

Universidade Campus	Disciplina	Série/ Semestre	Carga Horária	Ano letivo ofertada
UEL Londrina	Ensino da Geografia da diversidade	8º semestre	60h	A partir de 2022
UENP Cornélio Procópio	Tópicos Especiais em Geografia Humana	4ª série	60h	A partir de 2023
UNICENTRO Irati	Geografia da cultura e da diversidade	3ª série	136h	A partir de 2023
	Psicologia da Educação	4ª série	68h	A partir de 2024
	Currículo e diversidade no ensino de Geografia	4ª série	102h	A partir de 2024

Fonte: Coordenação dos cursos de Geografia Licenciatura das universidades pesquisadas. Elaborado por Riteli Silva (2022).

Posto isso, é importante frisar que a construção do plano de ensino segue uma organização que se inicia pela ementa, objetivos da disciplina, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências bibliográficas, assim, este documento possibilita verificar o planejamento da disciplina.

Para entender como as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem nesse documento, verificamos os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas. Essa escolha ocorreu considerando que os conteúdos programáticos detalham “[...] os assuntos gerais e específicos que serão abordados ao longo da disciplina contemplados dentro da ementa” (DANIELA SPUDEIT, 2014, p. 03) e, de outra sorte, as referências oferecem os fundamentos teóricos que subsidiam o conteúdo programático a ser abordado na disciplina (DANIELA SPUDEIT, 2014). Através desses dois itens elaboramos um panorama geral das disciplinas.

Quadro 6 – Panorama geral dos planos de ensino das disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade

Universidade Campus	Disciplina	Conteúdo programático que menciona as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade	Total de bibliografias básicas	Total de bibliografia complementar	Total de bibliografias que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade	Referências bibliográficas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade Bibliografia básica /Bibliografia complementar
UNIOESTE Francisco Beltrão	Geografia da população, cultura e diversidade	Diversidade de gênero, sexual, religiosa, étnico, raciais	6	2	1	Bibliografia complementar: SILVA, Tomaz. Tadeu (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais . Petrópolis: Vozes, 2000.
	Geografia Regional do Brasil	Não menciona	4	0	0	
UNIOESTE Marechal Cândido Rondon	Geografia econômica	Relações de gênero e acumulação capitalista	18	11	2	Bibliografia básica: SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade . 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Bibliografia complementar: SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. Revista Katál . 2010.

	Metodologia do ensino de Geografia I	Diversidade de gênero, religiosa e étnico-racial.	10	11	0	
	Geografia política	- ¹⁰	-	-	-	-
UEPG Ponta Grossa	Geografia Urbana II	Mulheres, homens, cidades	6	2	2	<p>Bibliografia básica: SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. In: SILVA, Joseli Maria. Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidade. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009.</p> <p>Bibliografia complementar: VALENTINE, Gill. (Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday spaces. Environment and Planning D: Society and Space, 1993, v. 11, p. 395-413.</p>
	Geografia e diversidade	Reflexões sobre ciência, diversidade, modernidade e colonialidade; O panorama do campo científico da Geografia no Brasil	16	8	17	<p>Bibliografia básica: SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alesandro José Prudêncio. Espaço, Cultura e Poder: Gênero e Raça em Análise na Geografia. Ateliê Geográfico, v. 3, n. 1, p.107-120, 2009.</p>

¹⁰ No plano de ensino não consta nenhuma informação além da ementa da disciplina.

		<p>sobre gênero, sexualidades, racialidades e etnicidades;</p> <p>Gênero e sexualidades no debate geográfico nacional e transnacional;</p> <p>Gênero como categoria de análise geográfica;</p> <p>Heteronormatividade e transgressão.</p>				<p>CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORRÊA, Gabriel Siqueira. Questão Étnico-Racial na Geografia Brasileira: Um Debate Introdutório sobre a Produção Acadêmica nas Pós-Graduações. Revista ANPEGE, V.10, n.13, p. 29-58, 2014.</p> <p>SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. Para além da apresentação das Geografias Malditas: uma análise da resistência às discontinuidades científicas no campo científico da Geografia no Brasil. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. Geografias Malditas – Corpos, Sexualidades e Espaços. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2013, p. 11-23.</p> <p>SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; CHIMIN Junior, Alides Baptista; PRZYBYSZ, Juliana. O Corpo como elemento das Geografias Feministas e Queer: Um Desafio Para a Análise no Brasil. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. Geografias Malditas. Corpos, Sexualidades e Espaços. Ponta</p>
--	--	---	--	--	--	--

						<p>Grossa: Editora TodaPalavra, 2013, p. 85-142.</p> <p>SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Espaço e Múltiplas Masculinidades: Um desafio para o conhecimento geográfico brasileiro. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN Junior, Alides Baptista. Espaço, Gênero e Masculinidades Plurais. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011, p. 23-54.</p> <p>CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar. Gênero, Trajetórias Acadêmicas e a Centralidade na Produção do Conhecimento Geográfico Brasileiro. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.</p> <p>CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar. Gênero, Poder e Produção Científica Geográfica no Brasil de 1974 a 2013. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>MONK, Janice. Colocando Gênero na Geografia: Política e Prioridades. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011, p. 87 - 104.</p> <p>SILVA, Joseli Maria. Os Desafios para a Expansão da Geografia das Sexualidades no Brasil e os Limites do Diálogo Científico Internacional. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011, p. 187-200.</p> <p>SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, 1995.</p> <p>BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Capítulo I - Sujeitos do Sexo/Gênero e Desejo. p. 15-60).</p> <p>SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose. Pelo Espelho de Alice. Homofobia,</p>
--	--	--	--	--	--	---

						<p>Espaço Escolar e Prática Discursiva Docente. Curitiba: Appris, 2017.</p> <p>SANTOS, Adelaine Ellis Carbonardos. Vivências transmasculinas em espaços educacionais de nível superior do Sul do Brasil e a multiplicidade espacial. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.</p> <p>BARROS, Zelinda dos Santos; SANTOS, Marta Alencar dos. Educação e relações étnicoraciais. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.</p> <p>Bibliografia complementar: FACCO, Lúcia. A Escola como Questionadora de um Currículo Homofóbico. <i>In</i>: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011, p. 19-30.</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>GOULD, Stephen Jay. A Falsa Medida do Homem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p> <p>SILVA, Joseli Maria. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. <i>In</i>: SILVA, Joseli Maria. Geografias Subversivas - discursos sobre espaço, gênero e sexualidade. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009, p. 25-54.</p>
UNICENTRO Guarapuava	Sociedade, cultura, diversidade e diferença no ensino de Geografia.	<p>Gênero e a dimensão espacial - território/respeito/convívio;</p> <p>Diversidade e diferença, contribuições para os estudos geográficos e para formação de professores;</p> <p>Diversidade, fundamentos conceituais, temas e possibilidades de ensino.</p>	10	7	2	<p>Bibliografia básica:</p> <p>SILVA, Clayton Luiz da. <i>et al.</i> (org.) Diálogos Universitários: Direitos humanos, diversidade e outros temas contemporâneos. Guarapuava: Editora Apprehendere, 2019.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>ANDRADE, Tânia, <i>et al.</i> Negros do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território. 2ª ed. São Paulo: ITESP: Páginas & Letras, 2000. (Cadernos do ITESP 3).</p>
		O campo no Brasil: expansão do				

UNICENTRO Irati	Geografia agrária	agronegócio e desenvolvimento desigual, políticas públicas, conflitos no campo, movimentos sociais do campo, trabalho e gênero na agricultura, povos tradicionais, agroecologia e educação do campo.	37	22	0	
UENP Cornélio Procópio	Geografia política e geopolítica	Não menciona	13	14	1	Bibliografia básica: VESENTINI, José Willian. Novas geopolíticas : as representações do século XXI. 3ed. São Paulo: Contexto, 2004.
UNESPAR União da Vitória	Geografia da população	Diversidade e diferença: esclarecimentos; Diversidade étnico-racial; Diversidade de gênero; Diversidade sexual;	7	9		

		População e diversidade na escola e na sala de aula; Educação, tolerância e o respeito a diversidade: escola e humanidade.				
	Geografia econômica	Produção e Sociedade: divisão social e territorial do trabalho; questão de gênero e questões étnico-raciais.	18	20	0	
UNESPAR Campo Mourão	Antropologia cultural	A diversidade humana: a noção de raça e etnia e os estudos antropológicos sobre o racismo, etnocentrismo e xenofobia; A noção de identidade social e gênero: a pesquisa antropológica sobre as relações de	19	11	1	Bibliografia complementar: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidades. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

		gênero, a sexualidade e os conflitos e relações geracionais; A cultura afro-brasileira e africana.				
	Cartografia temática e digital	Bibliotecas de dados geográficos e as variáveis geoestatísticas mapeáveis: População, índice de desenvolvimento humano; índice de GINI; escolaridade e alfabetização; emprego e renda; qualidade de vida; gênero e representatividade feminina; faixa intergeracional.	21	8	0	
	Geotecnologia aplicada ao ensino de Geografia	Não menciona	9	11	0	

	Geografia da população	<p>A contribuição de diferentes grupos étnicos na formação da população;</p> <p>A participação da mulher no mundo do trabalho;</p> <p>Diversidade de gênero e étnica.</p>	14	3	0	
--	------------------------	---	----	---	---	--

Fonte: Planos de ensino dos cursos de Geografia Licenciatura das universidades pesquisadas. Elaborado por Ritieli Silva (2022)

O quadro 6 ajuda a revelar como gênero, raça/etnia e sexualidade aparecem efetivamente na formação básica de docentes de Geografia. Por meio da análise dos planos de ensino, constatamos que das 16 (dezesesseis) disciplinas que mencionam tais temáticas na ementa, apenas em 07 (sete) planos de ensino aparecem referencial teórico que abordam ao menos uma dessas temáticas. Contudo, os referidos temas aparecem no conteúdo programático de 12 (doze) planos de ensino.

Além disso, observamos que as disciplinas de “Cartografia temática e digital” e “Geotecnologia aplicada ao ensino de Geografia” tratam-se de disciplinas específicas de geoprocessamento e cartografia, nesse sentido, gênero, raça/etnia e sexualidade são abordados como indicadores estatísticos para a construção de mapas temáticos. Logo, tais temas não são problematizados e/ou teorizados nessas disciplinas.

A análise dos PPP e dos planos de ensino das disciplinas que mencionam gênero, raça/etnia e sexualidade não só possibilitou compreender como essas temáticas aparecem nos documentos normativos dos cursos de Geografia Licenciatura, mas, por tratarem-se de documentos que norteiam o planejamento/organização do trabalho docente, também permitiram revelar como essas temáticas aparecem de forma periférica no processo formativo dos docentes de Geografia.

Com o auxílio do panorama geral dos planos de ensino apresentado no quadro 6, observamos que o curso de Geografia Licenciatura ofertado na UEPG destaca-se dos demais cursos na abordagem dessas temáticas. Esses dados apontam para uma universidade que até o presente momento encontra-se mais consolidada nesse debate.

Nessa perspectiva, buscamos aprofundar esse debate visando compreender como essa posição de destaque, em especial nos estudos de gênero e sexualidade, reverbera no curso de graduação. Para tanto, buscamos detalhar os documentos normativos (PPP e planos de ensino das disciplinas que mencionam as referidas temáticas) do curso de Geografia Licenciatura da UEPG.

2.1 UEPG A BRUXA DA CONTEMPORANEIDADE?: QUEIMADA NA FOGUEIRA ANOS ATRÁS, VIVA, VIVÍSSIMA EM POTÊNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Se estivéssemos na Idade Média e as universidades (aqui estudadas) fossem mulheres, certamente a UEPG seria considerada uma bruxa e possivelmente seria queimada em uma fogueira em praça pública. Tal afirmação, porém, não se trata apenas

de uma frase de efeito. Presentemente, vivemos um período de muitos retrocessos em diversas áreas que impactam fortemente nas questões de gênero, classe, sexualidade e raça/etnia. Diante do cenário político e do período de polarizações ao qual estamos inseridos, as mulheres, LGBTQIA+, desafortunados e a população negra são as minorias mais atingidas econômica, social e politicamente.

O destaque do curso de Geografia Licenciatura ofertado pela UEPG, em especial, aos estudos de gênero e sexualidade, representa muitas décadas de enfrentamento e resistência frente a uma ciência contraditoriamente dita como neutra, contudo, produzida majoritariamente por homens, brancos, cis-heteronormativa, europeus e detentores de posses. Como observamos no item 2.1, o curso de Geografia Licenciatura destaca-se nos estudos de gênero e sexualidade diante das demais universidades estaduais pesquisas. Atualmente a UEPG tornou-se uma das grandes referências na América Latina nos estudos de gênero e sexualidade na Geografia.

Com base nas informações e na análise de conteúdo do PPP e planos de ensino, apresentaremos um breve panorama do curso de Geografia Licenciatura ofertado pela UEPG. Logo de início os documentos normativos da referida instituição nos possibilitam conhecer o progresso histórico do curso de Geografia Licenciatura. Conforme o Projeto Político Pedagógico (2013), o curso nasceu no início de 1953 e atualmente conta com carga horária total de 2.928 horas (duas mil e novecentos e vinte e oito), organizadas em 06 (seis) eixos curriculares distribuídos em no mínimo 04 (quatro) anos e no máximo 06 (seis) anos letivos.

Quadro 7 - Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Geografia

Eixo curricular	Carga horária
Formação básica geral	357
Disciplinas prática enquanto componente curricular	408
Formação específica profissional	1.360
Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia	408
Atividades complementares	327
Total	2.928

Fonte: PPP do curso de Geografia Licenciatura da UEPG (2013).

O PPP nos mostra que ao longo da história do curso ocorreram diversos processos de avaliação do currículo vigente e construção de propostas para realizar reforma curricular visando acompanhar as mudanças ocorridas na instituição, atender as necessidades dos novos egressos e docentes, atualizar o currículo diante das mudanças legais, do mundo da educação e também do trabalho.

Entre tantas atualizações ao longo da história do curso destacamos, em especial, a adequação ocorrida em 2007 que possibilitou inserir na grade curricular do curso as disciplinas de Geografia e diversidade, Geografia social cultural e Educação Ambiental, trazendo para as discussões teóricas do curso novas tendências conceituais da ciência. Evidenciamos essa adequação pela introdução dos estudos da diversidade e gênero ao currículo da Geografia. Ademais, essas temáticas foram inseridas na formação de docentes de Geografia muito antes da exigência estabelecida legalmente pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A partir da alocação das disciplinas dentro de suas respectivas categorias, verificamos que das 2.928 (duas mil e novecentos e vinte e oito) horas do curso, 102 (cento e duas) horas são destinadas para disciplinas em que as temáticas de gênero e diversidade aparecem na ementa. As horas estão divididas entre as disciplinas de Geografia urbana II e Geografia e diversidade, como podemos observar na tabela abaixo.

Quadro 8 - Disciplinas integrantes do currículo pleno

8.1 - Disciplinas de formação básica geral

Áreas de conhecimento - Núcleos temáticos - Eixos curriculares	Série	Semestre	Disciplinas	Carga horária
Formação específica profissional	1ª	1º	Fundamentos da Educação	68
Formação específica profissional	1ª	2º	Estrutura e funcionamento da Educação básica	68
Formação específica profissional	2ª	2º	Didática	68
Formação específica profissional	4ª	1º	Educação inclusiva	34
Formação específica profissional	4º	2º	Libras - a distância	51

			Subtotal horas	357
--	--	--	-----------------------	-----

8.1.1 - Disciplinas articuladoras (prática como componente curricular)

Educação e Geografia	1 ^a	1 ^o	Tópicos especiais em ensino de Geografia I	68
Educação e Geografia	1 ^a	2 ^o	Prática de campo em Geografia I	68
Educação e Geografia	2 ^a	1 ^o	Prática de campo em Geografia II	68
Educação e Geografia	2 ^a	2 ^o	Tópicos especiais em ensino de Geografia II	68
Educação e Geografia	3 ^a	1 ^o	Metodologia de pesquisa em educação geográfica I	68
Educação e Geografia	3 ^a	2 ^o	Metodologia de pesquisa em educação geográfica II	34
Educação e Geografia	4 ^a	1 ^o	Projeto de pesquisa em educação geográfica	34
			Subtotal horas	408

8.1.2 - Disciplinas de formação específica profissional

Geografia humana	1 ^a	1 ^o	Epistemologia da ciência	68
Geografia humana	1 ^a	2 ^o	Epistemologia da Geografia	68
Geografia humana	3 ^a	2 ^o	Geografia social e cultural	68
Geografia humana	2 ^a	1 ^o	Geografia da população	34
Geografia humana	3 ^a	1 ^o	Geografia política	68
Geografia humana	3 ^a	1 ^o	Geografia urbana II	34
Geografia humana	1 ^a	2 ^o	Geografia econômica I	34
Geografia humana	2 ^a	1 ^o	Geografia econômica II	68
Geografia humana	2 ^a	2 ^o	Geografia agrária	68
Geografia física	1 ^a	1 ^o	Geologia geral I	68
Geografia física	1 ^a	1 ^o	Geologia geral II	34
Geografia física	2 ^a	2 ^o	Geomorfologia	68
Geografia física	3 ^a	1 ^o	Hidrografia e recursos híbridos	34

Geografia física	1ª	2º	Climatologia I	68
Geografia física	2ª	1º	Climatologia II	34
Geografia física	3ª	1º	Biogeografia	68
Geografia física	3ª	2º	Educação ambiental	34
Geografia regional	4ª	1º	Organização do espaço mundial	68
Geografia regional	4ª	1º	Geografia do Paraná	68
Geografia regional	3ª	2º	Geografia do Brasil	68
Geografia instrumental	1ª	1º	Cartografia	68
Geografia instrumental	2ª	1º	Cartografia temática e digital	68
Geografia instrumental	4ª	2º	Orientação de trabalho de conclusão de curso	34
			Subtotal horas	1360

8.1.3 - Estágio curricular supervisionado

Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia	3ª	1º	Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia I	102
Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia	3ª	2º	Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia II	102
Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia	4ª	1º	Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia III	102
Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia	4ª	2º	Estágio supervisionado de licenciatura em Geografia IV	102
			Subtotal horas	408

8.1.4 - Disciplinas de diversificação ou aprofundamento

Diversificação ou aprofundamento	3ª	2º	Geografia e diversidade	68
Diversificação ou aprofundamento	3ª	2º	Geografia ambiental	68
Diversificação ou aprofundamento	3ª	-	Geologia ambiental	34
Diversificação ou aprofundamento	3ª	-	Pedologia	34
Diversificação ou aprofundamento	3ª	-	Geomorfologia urbana	34

Diversificação ou aprofundamento	3 ^a	-	Metodologias para o ensino de Geografia Física	34
Diversificação ou aprofundamento	4 ^a	-	Desastres naturais e socioambientais	68
Diversificação ou aprofundamento	4 ^a	-	Geografia e religião	68
Diversificação ou aprofundamento	4 ^a	-	Fisiologia da paisagem	68
			Total de horas a ser cursada	68

8.1.5 - Disciplinas na modalidade a distância

Modalidade a distância	-	-	Libras	51
------------------------	---	---	--------	----

8.1.6 - Disciplinas com aulas práticas

Disciplinas	Carga horária	Carga horária total	
		Prática	Teórica
Geologia geral I	68	34	34
Geologia geral II	34	17	17
Cartografia	68	34	34
Cartografia temática e digital	68	34	34

8.1.7 - Atividades complementares

Atividades complementares	Carga horária
	327

Fonte: PPP do curso de Geografia Licenciatura da UEPG (2013)

A partir dos dados extraídos do PPP, sentimos a necessidade em averiguar os planos de ensino destas disciplinas. Com os planos de ensino em mãos, realizamos uma categorização e análise dos conteúdos a fim de investigar como as temáticas estavam organizadas.

Por meio dos planos foi possível detalhar a carga horária destinada para os estudos de gênero e diversidade. Como indica na tabela abaixo, para a disciplina de Geografia urbana II são destinadas 06 (seis) horas da carga horária para os estudos de gênero e

diversidade. Por sua vez, a disciplina de Geografia e diversidade destina sua carga horária total.

Quadro 9 -Estruturação do conteúdo das disciplinas que discutem as temáticas de gênero e sexualidade

Disciplina	Conteúdo	Carga horária destinado a cada conteúdo	Carga horária total
Geografia Urbana II	O espaço urbano: agentes produtores	8 horas/aula	34 horas/aula
	O espaço urbano: processos sociais e formas espaciais	8 horas/aula	
	Ativismo social e espaço urbano	6 horas/aula	
	Cultura, espaço, urbano	6 horas/aula	
	Mulheres, homens, cidades	6 horas/aula	
Geografia e diversidade	Reflexões sobre ciência e diversidade, modernidade e colonialidade	12 horas/aula	68 horas/aula
	O panorama do campo científico da Geografia no Brasil sobre gênero, sexualidades, racialidades e etnicidades	12 horas/aula	
	Gênero e sexualidades no debate geográfico nacional e transnacional	8 horas/aula	
	Heteronormatividade e transgressão	10 horas/aula	

Fonte: Planos de ensino do curso de Geografia Licenciatura (2021)

Todavia, como observamos na tabela das disciplinas integrantes do currículo do curso de Geografia Licenciatura ofertado na UEPG, a disciplina de Geografia e diversidade aparece como disciplina de diversificação ou aperfeiçoamento, isto é, os discentes podem optar entre cursar essa disciplina ou as demais disciplinas ofertadas

nessa categoria para concluírem as 68 (sessenta e oito) horas necessárias no eixo curricular.

A análise dos planos de ensino que mencionam gênero, raça/etnia e sexualidade nas ementas evidenciam a ausência desse debate, inclusive na instituição que tem a maior carga horária destinada para tais temáticas. Por meio desses documentos, é possível demonstrar como gênero e sexualidade encontram-se invisíveis na formação dos profissionais.

Fato que contribui para o esvaziamento na formação de professores no que se refere à construção de sujeitos mais acolhedores às diferenças na educação básica. Debate em tempos tão hostis, o que reporta a importância que espaços de formação inicial de professores sejam mais sensíveis a temas como esses, sobretudo, se almejamos uma sociedade menos desigual e opressora para com as minorias sociais.

UM ENSAIO NADA CONCLUSIVO

Ao analisarmos a história da construção da ciência de modo geral, verificamos que ela nasce na modernidade, aliás, a ideia de ciência que se construiu a partir da modernidade possui um tempo de construção e de uma forma específica de compreensão do mundo.

Quando pensamos em cientistas, tendemos a imaginar seres geniais que possuem uma capacidade superior aos demais sujeitos e portanto se tornaram cientistas. Mas afinal, por que construímos essa ideia de pessoas que pensam a ciência?

Compreendemos que isso possui uma raiz histórica alinhada a movimentos epistemológicos conectados ao desenvolvimento econômico e cultural. Vejamos, o nascimento da ciência moderna emerge em um momento em que a Europa precisava superar o modelo de produção feudal, isto é, um modelo de produção vinculado à monarquia. Em síntese, eram os senhores feudais que detinham o poder econômico. Enquanto que a compreensão de mundo – poder do saber – era construída pelo clero.

Neste período emergia uma burguesia que necessitava retirar o poder do clero e da monarquia a potência do saber religioso e do saber político. A ciência nasce a partir do interesse de uma burguesia nascente que precisava construir uma nova visão de mundo para tomar o poder. É diante do nascimento do capitalismo, somado a criação da ciência e ascensão da burguesia que nasce a figura do cientista.

Esse movimento que ocorre na Europa torna-se fundamental para a conquista do mundo, isto é, a conquista das Américas, dos povos orientais e da África. E estas conquistas se dão legitimadas por uma determinada forma de compreensão de mundo. Neste sentido, a ciência moderna tornou-se fundamental para a conquista de outros territórios, da subordinação de determinados povos e da retirada de riqueza de continentes para se concentrar na Europa.

Por meio da ciência foi possível construir a ideia de separação entre natureza e cultura. E essa concepção deu à humanidade um poder sobre a natureza. Logo, houve uma necessidade de vincular a ideia de não natureza aos seres humanos. Legitimado assim, que outros seres vivos como por exemplo, animais e inclusive outros seres humanos passassem a ser tratados como irracionais e/ou selvagens.

Através dessa ideia de mundo foi possível construir a perspectiva de hierarquização dos seres humanos, juntamente com a concepção de que a natureza

precisa ser conquistada para ser transformada em produto. Quando analisamos estes contextos, verificamos que Geografia também contribuiu com o processo de colonização de determinados povos e territórios por meio de mapeamento e construção dos saberes sobre estes.

A ciência moderna passa a ser fundamental para a construção de ideias de mundo que se relacionam com a economia e com o poder político. Todavia, a partir da Segunda Guerra Mundial essa concepção de mundo passa a ser questionada, uma vez que essa perspectiva científica criou a possibilidade de exploração de corpos humanos, legitimou o holocausto, a criação da bomba atômica etc.

Com a guerra as potências europeias não conseguem manter seu poder político sob as colônias, conseqüentemente, diversos países até então subordinados ao poder europeu passam a se libertar, as mulheres conseguem adentrar no mercado de trabalho devido a escassez de mão de obra masculina etc. Neste período houve uma efervescência em diversos aspectos e entre eles emerge a ideia de pensar a ciência de outra forma.

Novos sujeitos surgem desse movimento político e econômico e passam a contestar a ideia de produção de ciência neutra, isto é, uma ciência que se colocava apartada dos interesses econômicos e políticos, mas que também contribuiu para a produção de determinadas formas de exploração do mundo.

Esse movimento que passa a pensar o processo de descolonização da ciência perpassa por todos os campos científicos buscando construir outras formas de produção científica. Por meio deste movimento emergem duas correntes epistemológicas: as vertentes epistêmicas feministas e as correntes etnoraciais.

Estas duas correntes passam a construir críticas à chamada ciência objetiva e/ou neutra, isto porque mulheres e pessoas negras que passaram a adentrar o espaço universitário não se reconheciam dentro dos conceitos e formas de produzir conhecimento científico construídos majoritariamente por homens brancos.

Estas correntes epistemológicas também chegam até a ciência geográfica. Mais especificamente, nos anos 70 (setenta) a corrente epistemológica chamada de Geografias feministas emerge na Geografia, construída por mulheres que passam a questionar a ideia de espaço construída por homens. As Geografias feministas passam a questionar a ideia de ciência neutra, a concepção de sujeito universal e a ideia de dualidade entre natureza e cultura. Esta corrente epistêmica passa a revelar as realidades espaciais e diferenças vivenciadas por mulheres, por sujeitos negros/as e LGBTQIA+.

Essa episteme emerge com a potência de possibilitar a construção de outras formas de pensar o espaço para além da ideia de espaço produto, isto é, perceptível aos olhos. As Geografias feministas passam a revelar grupos sociais que não possuem materialidade espacial perceptível e que historicamente foram e/ou são invisibilizados pelos conceitos geográficos hegemônicos construídos majoritariamente, pela perspectiva masculina, branca e heteronormativa.

Posto isso, ao longo da construção desta pesquisa verificamos que existem muitas resistências no campo da Geografia em relação às pesquisas acerca dos estudos de gênero e sexualidade, em especial. Aliás, verificamos que uma destas resistências está ligada diretamente ao campo epistemológico como ressaltamos até aqui.

Conseqüentemente, no Brasil ainda não há um grupo de pesquisa vigoroso formado dentro de uma associação nacional de geógrafos sobre as temáticas de gênero e sexualidade. As questões de gênero e sexualidade foram inseridas recentemente no campo da ciência geográfica, mas ainda sofrem resistência. Logo, estas resistências também aparecem na formação inicial de docentes de Geografia.

Por meio da análise dos de PPPs e planos de ensinos das disciplinas que mencionam em especial, as temáticas de gênero e sexualidade ofertadas nos cursos de Licenciatura em Geografia nas instituições de ensino superior estadual no Paraná identificamos que dos onze cursos encontrados, tais temáticas aparecem no PPP de nove cursos. No total encontramos dezesseis disciplinas que mencionam as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade.

Optamos por dar ênfase às disciplinas que mencionam as temáticas de gênero e sexualidade, dado que trata-se de temáticas inseridas recentemente na formação docente. Ao analisarmos os PPP verificamos que tais temáticas majoritariamente, adentraram nos cursos através da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Aliás, no período da coleta dos documentos normativos (2020), averiguamos que cinco disciplinas estavam em processo de implantação na grade curricular de três cursos visando atender a demanda da resolução.

Para entender como estas temáticas aparecem na formação de docentes de Geografia no Paraná (profissionais formados em universidades estaduais), buscamos analisar os planos de ensino das disciplinas que mencionam as temáticas de gênero e sexualidade visando compreender quais noção de gênero perpassam os documentos normativos. Também procuramos verificar por meio das referências bibliográficas

disponibilizadas nos planos, se há uma tentativa de ruptura epistêmica e/ou metodológica da ciência geográfica dita como neutra e objetiva.

Através da análise destes documentos verificamos que dentre as universidades pesquisadas, a UEPG se destaca das demais. Identificamos que tais temáticas foram inseridas nos cursos de licenciatura antes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 tornar obrigatório a inserção da temática de gênero e sexualidade. Nos planos de ensino encontramos quinze referências selecionadas como bibliografia básica e quatro como bibliografia complementar, totalizando dezenove referências bibliográficas disponibilizadas para os discentes durante o curso.

Observamos que estas escolhas de bibliografia buscam ir para além da compreensão da existência de uma hierarquia entre os sexos e/ou étnica/raça. Tais referências possibilitam compreender a relação de poder que perpassa as questões sociais, políticas e econômicas, conseqüentemente, criam possibilidades de construir outras formas de pensar o espaço geográfico.

Constatamos ainda que a carga horária do curso de Licenciatura em Geografia é 2.928 (duas mil novecentos e vinte e oito) horas, e destas, 74 (setenta e quatro) horas são disponibilizadas para as temáticas de gênero, racionalidade/etnicidade e sexualidade. Todavia, observamos que a disciplina que destina maior carga horária para tais temáticas trata-se de uma disciplina de diversificação ou aperfeiçoamento, isto é, os discentes não precisam obrigatoriamente cursar esta disciplina.

Ainda que no curso com maior destaque para tais temáticas no Paraná, a carga horária das disciplinas obrigatórias destinada para as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidades, resume-se à 06 (seis) horas. Isso evidencia como as temáticas de gênero e sexualidade aparecem de maneira rasa na formação destes profissionais.

Compreendemos que a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no campo da Geografia, ainda que de forma tímida, é um grande avanço, contudo, há a necessidade de fazer um enfrentamento epistemológico e metodológico para constituir novos conceitos e outras perspectivas para pensar o espaço.

Vejamos, uma questão é trazer as temáticas de gênero e sexualidade para o campo da Geografia. Outra questão mais complexa torna-se fazer um enfrentamento conceitual onde as temáticas de gênero, sexualidade e raça/etnia possam provocar tensionamentos nas bases teóricas consolidadas.

A escolha de determinadas metodologias e epistemologias influenciam na visibilidade ou invisibilidade de grupos sociais no espaço. Compreendemos que

determinados grupos que já sofrem preconceitos como é o caso de mulheres, LGBTQIA+ e negros/as, é necessário construir outras formas de pensar o espaço. Entendemos que é primordial pensar a ciência vinculada ao contexto econômico e político. Todavia, é fundamental que a construção do conhecimento científico seja compreendida enquanto um conhecimento produzido por seres humanos que estão situados em um determinado tempo e espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. Cruzando o Atlântico em memória da interseccionalidade. In: AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Pólen, 2019. p. 13-33. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BEAVOIUR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2ªed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. Tradução: Sérgio Milliet.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 2 jul. 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-168. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**. v. 3, n. 2, p. 201-213, jan/jun, 2001.

COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. Interseccionalidade e educação crítica. In: COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020. Não paginado. E-book. Tradução Rane Souza.

DAVIS, Angela. O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher. In: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 23-48. Tradução: Heci Regina Candiani.

DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia Silva; IGNÁCIO, Késia Mayra Rodrigues. Gênero, raça e sexualidade: Uma proposta de debate interseccional? In: IRINEU, Bruna Andrade (org.) **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero**: Temas emergentes. Salvador-BA: Editora Devires, 2021. p. 159-176. Vários organizadores.

FEDERICI, Silvia. Globalização, acumulação de capital e violência contra as mulheres: uma perspectiva internacional e histórica. In: FEDERICI, Silvia. **Mulheres e a caça às bruxas**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. p. 89-104.

GARCIA, Franco Maria. O gênero como perspectiva de análise na discussão sobre as localizações. **Pegada - A Revista da Geografia do Trabalho**. v. 3, n. 1. np, 2002.
HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz. (org.) **Antropologia do ciborgue**: As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**. v. 1, n. 1, p. 07-32. 1993.

HOBSBAWM, Eric, J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019. Tradução: Rainer Patriota.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes (org.). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MACHADO, Zanotta Lia. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**. v. 11, p. 107-125. 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 09-26.

PEDROSO, Mateus Fachin; SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; JUNIOR, Alides Baptista Chimin; CESAR, Tamires Regina A. de Oliveira; PINTO, Vagner André Moraes; SILVA, Edson Armando. Mulheres na construção do pensamento geográfico? Um encontro entre a AGB – PP ‘Bertha Becker’ e Joseli Maria Silva. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 52, p. 18-61, 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: A história de um conceito. In: BUARQUE, Heloisa de Almeida; SZWAKO, José. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-148.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**. v. 11, p. 141-155, 1998.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul/dez, 2008.

PUÃ, Bell. “Não eu não falo pelas mulheres”. In: DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. p. 07-07.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Editora Clacso, 2005. p. 107-126.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. v. 11, p. 89-98. 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. In: SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade: Ensaio**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982, p. 9-22.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. v. 16, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1990.

SILVA, Joseli Maria; NABOZNY, Almir; ORNAT, Marcio José. A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa geográfica: uma questão de escolhas metodológicas. **Abordagens Geográficas**. v. 1, n. 1, p. 23-41, 2010.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José. Mundialização do conhecimento científico e controle do privilégio epistêmico na Geografia: Poder e sexualidades no Brasil. **GEographia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 18, p. 43-61, 2016.

SILVA, Susana Maria Veleda Da. Geografia e gênero / Geografia feminista - O que é isto?. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre-RS, v.23, n.1, p. 104-110, 1998.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdade de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais**. 2018. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. 2022.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alecsandro José Prudencio. Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia - Goiás, v. 1, n. 28, p. 143-156, jan./jun. 2008.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. **Temporalis**, v. 15, n. 30, p. 475-494, 2016.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Editora Cosac & Nayfy, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Londrina: UEL, 2022. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/index.html>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Cornélio Procópio: UENP, 2022. Disponível em: https://uenp.edu.br/images/campus/storage-ccp/graduacao/geografia/ppc_-_geografia_-_2019.pdf. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Campo Mourão: UNESPAR, 2022. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. União da Vitória: UNESPAR, 2022. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Guarapuava: UNICENTRO, 2022. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/D9BED1A4>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Irati: UNICENTRO, 2022. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/BB55813B>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2022. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=5102>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Geografia Licenciatura**. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2022. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=5103>. Acesso em: 08 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Ensino Superior: projeto-político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

WEDIG, Josiane Carine. “Conhecimento não se vende”: a colonialidade e o embate de perspectivas sobre os conhecimentos tradicionais. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 334-343, 2021.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 83-92.