



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

GEOGRAFIAS *QUEER* & CURRÍCULO

Por Uma Educação Geográfica Fora do Armário!

Carlos André Gayer Moreira

Porto Alegre

Primavera de 2020

CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Pesquisa Ensino da Geografia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Porto Alegre, Outubro de 2020.

CIP - Catalogação na Publicação

Gayer Moreira, Carlos André
GEOGRAFIAS QUEER & CURRÍCULO: Por Uma Educação
Geográfica Fora do Armário! / Carlos André Gayer
Moreira. -- 2021.
209 f.
Orientador: Ivaine Maria Tonini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Geografia. 2. Educação. 3. Currículo. 4.
Sexualidade. 5. Gênero. I. Tonini, Ivaine Maria,
orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus familiares, que me acompanham nesta longa jornada de vida e de trabalho, em especial à minha mãe, Ercília Gayer, com quem sempre contei com o apoio e incentivo, incondicionais. Dedico também a todas as pessoas LGBTQIA+, que sofrem com as agruras de um tempo tão cheio de violência e discriminação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço afetosamente à minha orientadora, Professora Ivaine Maria Tonini, pela confiança e empenho em mim depositados nesta empreitada, e também pelo acolhimento feito a mim, meus trabalhos e minhas ideias.

Às professoras Débora Schardosin, Joseli Maria Silva, Liz Cristiane Dias, e ao professor Nestor André Kaercher, todos integrantes da banca examinadora da Tese, quatro pessoas que são exemplo de força e competência em suas áreas de atuação.

Agradeço também a todos os docentes das cinco universidades federais (FURG, UFFS, UFSM, UFPEL e UFRGS) participantes da pesquisa, e que demonstraram inteira disposição e receptividade durante o processo de investigação.

Aos coletivos feministas e LGBTs, que dedicaram seu tempo e atenção para as entrevistas deste trabalho, e por contribuírem para que outros olhares pudessem evidenciar visibilidades até então camufladas em meio às paisagens discursivas.

Agradeço, por fim, à minha mãe, meus familiares e amigos, que com suas presenças, físicas ou não, me deram apoio e estímulo, imprescindíveis para o seguimento de minha jornada. Sem todos estes, o presente trabalho não seria possível.

“Gostaria de ter atrás de mim... uma voz que dissesse: É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem...”

(Michel Foucault)

RESUMO

Por meio de um diálogo teórico-metodológico, entre os Estudos Culturais, Feministas e *Queer*, esta Tese investiga o tratamento das temáticas de Gênero e Sexualidade nos cursos de formação de professores de Geografia, frente às lutas sociais dos movimentos feministas e LGBTQIA+. Tendo como recorte cinco Universidades Federais do Rio Grande do Sul, a pesquisa averigua potencialidades e limites que se encontram em tais espaços no que se refere a estas demandas, tendo contado com 32 docentes e 6 coletivos feministas e LGBTQIA+ entrevistados. A análise dos dados das entrevistas, bem como dos currículos documentados dos cursos, foi permeada por um viés foucaultiano, o que permitiu diversas intersecções e diálogos, entre diferentes enunciados, textos e autores. Primeiramente, foi realizada uma discussão a partir dos conceitos de Gênero e Sexualidade, onde discursos dos docentes e dos coletivos deflagraram suas respectivas compreensões acerca de tais conceitos e sua importância. Em seguida foi tratado do ingresso destes conceitos enquanto categorias e áreas de pesquisa no campo do saber geográfico, por meio das Geografias Feministas e Geografias *Queer*, onde foi abordado um breve histórico sobre tal ingresso e são apontadas potencialidades de enriquecimento do campo geográfico. Com a análise ao longo dos capítulos, se tornou cada vez mais perceptível compreender que, mesmo com as demandas trazidas, a abertura da Geografia a estas temáticas e seu tratamento, no que se refere ao currículo oficial dos cursos, apresenta limites que dificultam a efetiva contribuição dos estudos de Gênero e Sexualidade na formação do professor. Os resultados apontam desde a completa inexistência de menção sobre tais questões no currículo até à concentração de tal tratamento em professores específicos, demonstrando que esta não é uma política curricular ou institucional, mesmo diante da relevância acadêmica e social de tais temáticas. Por fim, para o aproveitamento das potencialidades e superação dos limites identificados, são trazidos os Estudos Culturais, Feministas e *Queer* como caminhos, onde o Gênero e a Sexualidade, para além de apenas aspectos de identidade, são resgatados como categorias analíticas dotadas de uma inerente geograficidade, que precisa ser mais bem compreendida no campo atual da Geografia

Palavras-chave: Geografias; Queer; Currículo; Educação Geográfica.

ABSTRACT

Through a theoretical-methodological dialogue, between Cultural, Feminist and Queer Studies, this Thesis investigates the treatment of the themes of Gender and Sexuality in Geography teacher training courses, in the face of the social struggles of feminist and LGBTQIA + movements. With five Federal Universities of Rio Grande do Sul as a clipping, the research investigates potentialities and limits that are found in such spaces with regard to these demands, having counted 32 professors and 6 feminist collectives and LGBTQIA + interviewed. The analysis of the interviews data, as well as the documented curricula of the courses, was permeated by a foucaultian bias, which allowed for several intersections and dialogues, between different statements, texts and authors. First, there was a discussion based on the concepts of Gender and Sexuality, where speeches by teachers and collectives triggered their respective understandings about such concepts and their importance. Then, it was treated the entry of these concepts as categories and areas of research in the field of geographic knowledge, through Feminist Geographies and Queer Geographies, where a brief history about such entrance was approached, and was are pointed potentialities of enrichment of the geographical field. With the analysis throughout the chapters, it became increasingly noticeable to understand that, even with the demands brought, the opening of Geography to these themes and its treatment, with regard to the official curriculum of the courses, presents limits that hinder the effective contribution of Gender and Sexuality studies in teacher education. The results point from the complete absence of mention of such issues in the curriculum until the concentration of such treatment on specific teachers, demonstrating that this is not a curricular or institutional policy, even in view of the academic and social relevance of such themes. Finally, in order to take advantage of the potentialities and overcome the identified limits, the Cultural, Feminist and Queer Studies are brought as paths, where Gender and Sexuality, in addition to only aspects of identity, are rescued as analytical categories endowed with an inherent geograficity, which needs to be better understood in the current field of Geography.

Keywords: Geographies; Queer; Curriculum; Geographic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LGBT – (População de) Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais

LGBTQIA+ – (População de) Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexuais e Assexuais

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento Enunciativo dos Docentes.....	47
Quadro 2 – Mapeamento Discursivo dos Currículos.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Disciplina <i>Território, Identidade e Diversidade</i> (UFPEL).....	131
Figura 2 –	Menção a Gênero na bibliografia complementar da disciplina <i>Juventude Rural e Espaço Geográfico</i> (UFPEL).....	132
Figura 3 –	Menção a Gênero na disciplina <i>Educação Geográfica II</i> (UFRGS).....	138
Figura 4 –	Disciplina optativa sobre <i>Geografia, Gênero e Sexualidades</i> (FURG).....	144
Figura 5 –	Potencialidade da disciplina <i>Educação Inclusiva</i> (UFFS).....	150
Figura 6 –	Disciplina <i>Geografia, Pluralidades Culturais, Gênero e Sexualidade</i> (UFSM).....	153
Figura 7 –	Disciplina <i>Geografia da População</i> (UFSM).....	155
Figura 8 –	Disciplina <i>Geografia, Ética e Cidadania</i> (UFSM).....	157
Figura 9 –	Disciplina <i>Geografia Cultural</i> (UFSM).....	158
Figura 10 –	Disciplina <i>Fundamentos de Filosofia da Ciência e Epistemologia da Geografia</i> (UFSM).....	160
Figura 11 –	Topologia temática da produção científica geográfica brasileira sobre sexualidades entre 1995-2012.....	190

SUMÁRIO

1	PENSAMENTOS, BORDAS E FRONTEIRAS: INÍCIO DA COSTURA...	14
	1.1 Tecendo a minha própria Geografia.....	19
	1.2 Linhas de costura da pesquisa.....	23
2	VESTINDO BRICOLAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	28
	2.1 A análise de inspiração Foucaultiana.....	36
	2.2 Estrutura da Análise.....	44
	2.3 (“Prólogo”) Na fissura do azulejo brotou flor: Um breve relato.....	49
3	PINCELANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E TEORIA <i>QUEER</i>	53
4	SOBRE EDUCAÇÃO, GEOGRAFIAS <i>QUEER</i> E OUTRAS ARTESANIAS.....	72
	4.1 A sensibilização pedagógica frente à diversidade dos sujeitos.....	74
	4.2 A abertura <i>Queer</i> da Geografia para fora do armário.....	90
5	DOCUMENTOS SOBRE O ARMÁRIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA..	110
	5.1 O que versam os Livros Didáticos, acerca de Gênero e Sexualidade?.....	116
	5.2 Entre o Currículo Praticado e o Currículo da Gaveta.....	123
	5.3 Sobre os currículos dos Cursos de Licenciatura em Geografia.....	129
6	A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR.....	165
7	NAS FRESTAS DO ARMÁRIO: Considerações e Propostas Vindouras.	178
8	CHAVES, FECHADURAS E ARREMATES: Uma porta aberta ao futuro	193
	REFERÊNCIAS.....	197

APÊNDICE A.....	208
APÊNDICE B.....	209

1. PENSAMENTOS, BORDAS E FRONTEIRAS: INÍCIO DA COSTURA

Ao pensar nas possíveis limitações que a escrita de uma Tese posiciona ao se fazer um recorte, uma captura, da jornada acadêmico-científica de um pesquisador, e, portanto, a sua diminuta capacidade em resumir e traduzir toda a articulação de ideias, de intenções, de sentimentos e observações que atravessam o caminho de uma pesquisa, se faz necessário que seja contada aqui, ao menos em parte, a minha história acadêmica, a história que antecede este momento capturado pelo registro formal.

A decisão de contar um pouco dessa história também está pautada na defesa da ideia de contestação em relação ao discurso da neutralidade científica que, ainda hoje, se faz presente nas falas e condutas de alguns membros da comunidade acadêmica, que querem fazer crer que a produção de conhecimento é algo blindado às posições ideológicas, políticas e subjetivas de qualquer cientista.

Defendo a premissa, então, de que todo conhecimento é situado (geograficamente, historicamente, etc.), e se torna uma responsabilidade do autor explicitar, não apenas suas matrizes, ou vertentes teóricas, e seus objetivos na pesquisa, mas também a história da construção de sua subjetividade enquanto sujeito pesquisador, seus anseios, interesses e posicionamentos. Mesmo se não quiser deixar de lado a objetividade, criticidade e o rigor científico, tidos como necessários. Deste modo, é possível compreender melhor, portanto, alguns caminhos que me levaram até esta investigação e as perspectivas assumidas por mim para tal empreendimento.

Intenciono assim explicar o lugar de onde eu parto – perceba que utilizo a palavra “lugar”, e, ainda que eu não esteja fazendo uso do conceito geográfico consagrado propriamente dito – esta mesma palavra, para a Geografia, se difere conceitualmente por não apresentar como foco principal a demarcação de área ou estabelecimento de limites, nem de processo de dominação, ou mesmo de propriedade sobre determinado espaço. A lente assumida para o que chamo de lugar, entre outras coisas, nos remete bastante à memória, à experiência, à afetividade, ao vínculo que construímos em relação a um determinado espaço-tempo, caracterizando, para tanto, um processo de singularização espacial.

Neste sentido, para que seja possível entender melhor este processo, por meio de um breve memorial – bibliográfico e acadêmico –, é preciso viajar comigo para outros espaços-tempos, e assim compreender os caminhos trilhados até aqui, até este texto, esta Tese, conforme os parágrafos que se seguem.

Vamos lá... *Bicha, pobre, suburbano*. Durante muito tempo estes títulos foram uma constante no tratamento dirigido a mim, e as marcas oriundas daí colaboraram para meu processo de subjetivação e produção de minha identidade ao longo da infância e adolescência. Pretensos rótulos fixos tentaram ser colados a mim, ao meu corpo e minha identidade, indicando quase um destino naturalmente fadado ao fracasso e merecedor do escárnio alheio.

Fui apelidado no sexto ou sétimo ano do ensino fundamental como *flor do campo*, apelido que durou uns quatro anos consecutivos ou mais. Não lembro exatamente se esse apelido foi dado pelos desenhos de flores que eu costumava fazer ou algum tipo de verso escrito por mim, e que algum colega fez questão de expor de forma humilhante frente à turma; ou se era alcunha dada como sinônimo de sensível, feminino, frágil. Mas lembro que foi neste período que perdi meu nome. *Flor do campo* era tudo que passei a ser, durante anos, no cotidiano escolar.

Com o passar do tempo, estes rótulos colados pouco a pouco foram sendo colocados à prova, sendo resignificados e hoje, não mais reconhecido por tal alcunha, vejo na expressão *flor do campo* sinônimo de resistência, vivacidade e beleza. Hoje eu também me apercebo mais claramente dos processos aos quais estamos sujeitos, entre as mais diversas formas de opressão, desigualdade e marginalização socioespacial, bem como das lutas sociais contra as discriminações.

Esta tomada de consciência provavelmente jamais aconteceria assim sem meu ingresso no curso de Geografia, e, por isso, minha gratidão a este processo por mim atravessado é imensa, processo que contou com muitos professores dedicados, apaixonados, colegas incentivadores e fomentadores de reflexões, obras e leituras tão esclarecedoras e questionadoras do mundo e da vida.

Tendo iniciado minha formação geográfica no curso de bacharelado, durante meu processo de graduação na Universidade Federal de Pelotas, à medida que esta tomada de consciência ia tomando corpo, eu me apercebia também que muito se falava sobre marginalidade, porém de maneira bastante focada em aspectos espaciais urbanos ou rurais, dentro de um viés mais territorial e econômico, contemplando estudos sobre o que é ser pobre e suburbano.

Contudo, faltava ainda ouvir falar e estudar sobre outra marca, aquela que me marginalizava espacialmente não só pela classe social. Aquela marca que me fazia sentir mais desconfortável ainda em certos espaços, sensação esta explicada pelo tratamento dado a quem é intitulado como *uma bicha*, nestes espaços (na escola, nas ruas, nas praças, nos estabelecimentos comerciais e até em universidades).

Há 13 anos, com toda a dedicação dos profissionais que ali se empenhavam para contribuir, com êxito, para uma formação geográfica qualificada, os temas de pesquisa expostos, os laboratórios e, enfim, o próprio currículo acadêmico todo, aproximava os alunos de temáticas voltadas ao espaço urbano e rural, às formas de relevo, aos solos, à cartografia, à formação do pensamento geográfico, entre outras coisas, e, posteriormente, ao ensino de Geografia, permitindo a construção de saberes sobre o que é ser pobre e suburbano, mas não expunham de maneira evidente as temáticas de Gênero e Sexualidade em relação ao Espaço Geográfico.

No decorrer deste tempo, esta vontade de falar e ouvir sobre isso crescia e se fortificava, encontrava no espaço universitário finalmente alguma esperança de ser também contemplada como algo importante. Mas isto veio a ocorrer somente passados cinco semestres, quando efetuei a reopção de curso, do bacharelado para a licenciatura. Neste momento, por meio desta decisão pensada e amadurecida, cada vez mais, ficou límpida para mim a convicção de ser docente, de pensar e sentir, de problematizar e refletir, de falar e ouvir as pessoas, pedagogicamente.

Logo depois de realizada a troca para a licenciatura, recebi um convite para me candidatar a uma vaga de professor voluntário em um curso preparatório para o ENEM, projeto de extensão da UFPEL. Tendo sido admitido, tive a oportunidade de experimentar minhas primeiras práticas docentes, e foi ali, naquele caloroso e frutífero ambiente, que encontrei outras pessoas que, como eu, não atendiam aos padrões sociais pretensamente instituídos. Foram elas, pessoas pobres, LGBTs¹, negras, suburbanas, deficientes, idosas, além de todos os meus ilustres professores e colegas, que me reforçaram a certeza sobre o caminho pelo qual eu deveria andar.

Ao chegar aproximadamente na metade do curso de licenciatura, finalmente eu tive a oportunidade de minha primeira experiência acadêmica oficial mais significativa no que diz respeito às temáticas de Gênero e Sexualidade.

¹ Irei alternar o uso da sigla LGBT (pela difusão que a esta já possui na sociedade, mídias e outros trabalhos acadêmicos), com o uso da sigla LGBTQIA+ (que é a mais atualizada para se referir à mesma população).

Em uma disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, ministrada por outro departamento que não o de Geografia, foi sugerido pelo professor que os alunos escolhessem um tema para apresentação de seminário em grupo, e, dentre os temas, havia a possibilidade de que fossem abordadas questões relativas ao Gênero e à Sexualidade. Não pensei duas vezes, e as escolhi rapidamente. Eu senti como se o momento tão esperado, o momento acadêmico pelo qual eu vinha me preparando ao longo do tempo, afinal, havia chegado.

Dei tudo de mim para apresentar as temáticas da melhor forma possível. Eu, que já havia pesquisado informalmente tais assuntos e havia apresentado oralmente dezenas de outros trabalhos, ainda preservava determinada timidez ao me expor publicamente com tal tema. Senti o coração pulsar forte, quase pular pela boca, ao fazer tal explanação. Logo após a execução do trabalho, nosso grupo foi aplaudido, elogiado, desconfo que essa tenha sido a primeira vez que senti um orgulho maior em falar sobre tais assuntos, e de ser o que e quem eu sou.

Concomitantemente a isso, ao ter tido a experiência de participar do PIBID na Geografia/UFPEL, me deparei com outro marco, outro divisor de águas em minha formação. Ali naquele profícuo espaço de iniciação docente, tive a chance de refletir sobre minhas convicções, reforçar ainda mais outras, e aprofundar um pouco alguns conhecimentos sobre estas temáticas, de Gênero e Sexualidades. Estas estavam presentes nos PCNs, enquanto temas transversais, e, ainda que, primeiramente no campo da educação e não da Geografia propriamente dita, eu ensaiava minhas primeiras contribuições para a construção das oficinas ministradas pelos bolsistas do PIBID, sobre estes temas, entre outros.

No entanto, a vontade de vincular estes temas especificamente à pesquisa em Geografia, ora latente e ora gritante, não me abandonava, e então já nos últimos semestres do curso, resolvo procurar a mesma professora coordenadora do PIBID ao qual eu fazia parte, Liz Cristiane Dias, professora com quem eu já havia desenvolvido, portanto, uma relação de confiança.

Era uma professora jovem, como eu hoje, no alto dos seus 30 e poucos anos, de pele e cabelos claros, com bonitas sardas. Jovial, sensível às injustiças sociais, combativa. Enxerguei nela a pessoa que me ouviria, que escutaria minhas colocações, sem um julgamento e condenação, por mais absurdas que pudessem parecer minhas ideias.

E não estive errado, ela abraçou a tarefa junto a mim, me abraçou. Mesmo diante do desafio de abordar questões até então não tão costumeiras nas pesquisas geográficas, sobretudo naquela universidade, e até intituladas por alguns como estapafúrdias, dentro de algumas visões de Geografia.

Estas temáticas, naquele momento, ainda não eram apresentadas de forma clara para mim como possibilidades analíticas ou legitimadas pela visão hegemônica no Ensino de Geografia, e vinham sendo exploradas nos estudos geográficos de forma muito incipiente no Brasil, sendo mais voltadas às pesquisas relacionadas à análise espacial, à Geografia Urbana e Agrária, e menos no campo do Ensino em Geografia propriamente dito.

Este fato tem me forçado desde então, e até mesmo agora no doutorado, a realizar um esforço extra para vincular tais temáticas ao Ensino de Geografia. Tendo em vista isso, há grande dificuldade, ainda que hoje seja um pouco menor, em se encontrar referências dentro do campo da Educação Geográfica em específico.

Ao mesmo tempo, este exercício investigativo vem, nos últimos anos, me brindando com a rica possibilidade de (re) conhecer outros campos de estudo, como os Estudos Culturais, por exemplo. Aliás, demorei um bom tempo para compreender e enfatizar a importância real da área da Educação na minha pesquisa. Quero dizer, para além de um pensamento mais superficial.

Obviamente, desde que iniciei estudos relativos às questões de Gênero, Sexualidades e Ensino, eu já atribuía uma forte ligação com o campo da Educação, mas somente nestes últimos anos pude compreender que minha preocupação com estas temáticas não era nem apenas na Geografia, e nem somente na Pedagogia, mais justamente na interlocução destas duas enquanto campos do saber.

Neste sentido, vejo que o ensino e a Educação Geográfica precisam também refletir uma Pedagogia atenta ao mundo contemporâneo, afetada, por exemplo, pelos Estudos Culturais, Feministas e *Queer*, centrados nas chamadas teorias pós-críticas. Pois pensar em outros saberes/fazeres geográficos, é pensar também em outras maneiras de conceber a Geografia e o seu ensino.

Por isso a Formação de Professores e como construímos a nossa Geografia são também temas tão caros para esta pesquisa. Pois se trata do lugar de onde olhamos, como pretendo continuar a explicar agora no próximo tópico desta introdução.

1.1 Tecendo a minha própria Geografia

Encontrar e reconhecer a minha própria Geografia se fez e se faz necessário. Não necessariamente para ir à contramão da Geografia produzida e consagrada, ensinada na ciência e nas instituições de ensino. Nem acho que isso seria possível, já que a minha Geografia é também, ao menos em parte, produto de tais instituições. No entanto, existe em cada um de nós, geógrafos ou não, uma Geografia própria, que precisa vir à tona quando pretendemos produzir algo.

Não me refiro aqui apenas às formas de pensar e trabalhar a Geografia enquanto ciência e componente curricular, mas ao que chamo de potencial geográfico, aos processos que antecederam nossa formação acadêmica e que continuam após ela, enquanto seres socioespaciais que somos.

O lugar onde nascemos e o contexto temporal ao qual fazemos parte; o meio ao qual estamos inseridos; as pessoas com as quais interagimos; as escolas em que estudamos e os empregos em que trabalhamos; as viagens que realizamos; as culturas e paisagens que conhecemos; os climas que experimentamos; as experiências que compartilhamos; os espaços que disputamos ou abandonamos e nos quais nos sentimos acolhidos ou repelidos. Enfim, ao longo de nossa história de vida, toda nossa circulação e interação espacial pode não determinar, mas, ao menos influencia para nos constituirmos enquanto sujeitos. Tudo isso nos dá a formação de uma Geografia própria, como a digital em nossos dedos.

Então, me (re) conhecer enquanto professor de Geografia é uma busca constante. Toda tecitura tem fissuras, rasgos, espaços entre um frio e outro. Questiono se meu trabalho é ser observador das brechas existentes especificamente no tecido do Ensino de Geografia, para costurá-lo com fios de outras “matérias”; ou, então, se sou eu causador de algumas destas fissuras em tal tecido, dando espetadas, ainda que pequenas, com minha agulha de tecer saberes.

Fato é que, por vezes, é preciso desfazer alguns nós e realinhar o tecido. Mesmo que isso não signifique desmantelá-lo de vez. Ao contrário, a cada novo fio, a cada nova costura, o tecido se torna mais denso, mais forte, mais robusto e talvez até melhor costurado. Acredito que assim, neste momento, eu me enxergue enquanto um pesquisador e professor de Geografia que vem tentando ajudar a tecer a Educação Geográfica, que não é tecido acabado, e nunca será.

Na minha caminhada profissional em torno destes 13 anos, desde meu ingresso no curso de bacharelado em Geografia, como eu disse, percebi que muito falamos sobre classe – ou até etnia e cultura – em diferentes espaços, mas me parece que há ainda uma maior dificuldade/resistência em se falar sobre Gênero e Sexualidades, para além da contagem populacional, da separação entre homens e mulheres, enfim, da superficialidade.

Por quê? Falta de formação? Receio? Preconceito? Ou por muitos colegas entenderem que não sejam temas relevantes para explicar a produção espacial? O que há na monotonia ou normatividade da Geografia, para que o Gênero e as Sexualidades não sejam vistos como produções espaciais e produtores de espacialidades?

Suponho que quem mais facilmente percebe, e responde sobre a falta de neutralidade em relação a Gênero e Sexualidades nos diferentes espaços, são, obviamente, mulheres e LGBTs, pois sentem corporeamente, espacialmente e discursivamente, os sinais, os acessos, as hostilidades e acolhimentos apresentados em diversos ambientes, em diferentes escalas.

Mais do que isso, pensando geopoliticamente, as normatividades em relação ao Gênero e às Sexualidades, estão expressas nos territórios, regulados por relações de poder legimitados pelos Estados e suas legislações, permissões ou proibições, enfim, por meio da biopolítica referendada por Foucault.

Estas normatividades estão expressas também nos lugares, condutores de memórias e afetividades, positivas ou negativas, marcando episódios nas vidas e histórias dos sujeitos. E se expressam também em diferentes paisagens (os sujeitos são também parte da paisagem!). As formas de ser, de agir, de vestir, de produzir, de se relacionar, são, constituintes das paisagens. E são – em conjunto com a classe, a cultura, a etnia, a religião, etc. – marcadas também por questões de Gênero e Sexualidades.

Enquanto sujeitos LGBTs, estudamos, trabalhamos, viajamos, movimentamos bilhões de dólares anualmente na tão falada economia mundial, muitas vezes demandando produtos e serviços específicos. Em nossas relações, como forma de adquirir maior segurança e qualidade de vida, construímos condomínios, vilas, vizinhanças, bairros inteiros em diferentes cidades. E então, não somos nós também geográficos?

Somos pauta de legislações estatais e conflitos geopolíticos em meio aos diversos territórios. Migramos, ou somos traficados, deportados, exilados... Levamos milhões de pessoas às ruas em manifestações e a destinos turísticos, promovendo outras paisagens e espacialidades, de forma momentânea ou perene, e não somos nós geográficos?

Sentimos na pele a hostilidade ou o acolhimento, materializados em cada lugar pelo qual ousamos transitar. Somos apedrejados, assaltados, mortos e esquartejados, em vielas, becos e esquinas. Por ser quem somos, muitas vezes, somos expulsos do espaço doméstico e jogados à rua, para viver à própria sorte. E, então, repito, não somos nós geográficos?

Estes questionamentos, entre outros tantos, me fizeram ir à busca da Geografia a qual eu mencionei. A minha própria Geografia. E estas mesmas questões, hoje, para muito além de algo particular e subjetivo, se traduzem objetivamente em outras provocações que considero cruciais para refletirmos mais especificamente nas disciplinas de Geografia.

Como é possível que a pirâmide etária e sexual, usada em disciplinas de Geografia da População, seja quase sempre tratada ainda atualmente de forma somente descritiva e sem entendimento sobre Gênero e suas imbricações na qualidade de vida? Ainda nesta pirâmide, por que não falamos sobre as travestis e transexuais possuírem quase metade da expectativa média de vida no Brasil?

As taxas de natalidade, mortalidade e migração, sofrem influência por questões de Gênero e Sexualidade? O que a quantidade de crianças e jovens, a expectativa de vida e a dinâmica populacional têm a ver com Gênero e Sexualidades? E sobre a Geopolítica da discriminação legislativa entre os países?

Por que jovens LGBTs que desejam viver melhor sua sexualidade migram entre países, ou do campo e de cidades pequenas para grandes centros urbanos? O que há no campo que os dificulta de vivenciar melhor suas sexualidades?

Qual a relação entre a urbanização, o adensamento populacional, e a formação dos movimentos sociais e os coletivos (inclusive LGBTs)? É possível haver uma cartografia destes e para estes?

Para tecer algumas respostas, as matrizes do campo geográfico nos dão suporte para nosso saber-fazer científico. E, como dito, é preciso que estejamos cientes, atentos e vigilantes para que não haja um aprisionamento do pensamento ou uma reprodução quase alienada de saberes somente já consagrados.

Se por um lado, de fato, é necessário que contribuamos dentro de um campo específico de conhecimento, com perspectivas teórico-metodológicas que detém de certa forma alguma soberania, por outro lado, também precisamos refletir sobre o movimento de especialização ao qual, cada vez mais, fomos e somos submetidos ou nos submetemos.

Essa especialização que experimentamos, principalmente desde a Modernidade, no cotidiano da vida e da ciência, traz à tona nossa dificuldade, na Geografia e na Educação, em articular diferentes campos do saber para a resolução de problemas reais atuais, deflagrando aí a necessidade de nos valermos de estratégias interdisciplinares para pensarmos a realidade e mundo em que vivemos.

Com isso não quero dizer com isso que a especificidade não seja importante, acredito que é imprescindível nos debruçarmos sobre um conjunto específico de caracteres e objetos, ao qual nosso campo de saber está vinculado, e a partir daí estabelecer relações para compreender – e contribuir para – a resolução das problemáticas de nosso tempo.

Mas chamo atenção aqui para estas conexões dos diferentes campos de conhecimento, pois, na maior parte das vezes, é a partir delas que podemos pensar a complexidade e concretude do mundo real, para que então se torne possível transformá-lo. Por isso é tão importante construir mais caminhos por onde andar.

Para além de escrever esta Tese com a intenção de cumprir academicamente o requisito para meu doutoramento, venho acreditando mais e mais nestes caminhos e na minha própria Geografia. Mas não quero dizer com isso que ele deva ser de tido como manual de inspiração ou mesmo exemplo a ser seguido.

Embora certamente talvez ele possa vir a dialogar com muitos outros trabalhos, esta Tese se trata da minha jornada, minha pesquisa, parte da minha Geografia encarnada em um registro, um empreendimento, trabalhoso em verdade, mas, quiçá, tão provisório quanto um piscar de olhos.

Ao começar a tecer a minha própria Geografia, finalmente introduzo este trabalho, então, acreditando no movimento de outros olhares, saberes, discursos e práticas em nossos currículos, para que estejamos ainda mais encorajados, para darmos alguns passos – que alguns de nós há algum tempo já desejam e vêm fazendo –, e que para estes passos, algumas pistas, ao menos pequenas, possam ser vislumbradas nas escritas a seguir.

1.2 Linhas de costuras da pesquisa

Como já mencionado, as temáticas de Gênero e Sexualidade (sobretudo aquela que se desprende do padrão heteronormativo) são tópicos que vêm sendo relativamente problematizados e debatidos nas discussões no âmbito da educação, entre outros campos do saber, e estão ganhando força como um fenômeno estudado pelas ciências dentro das mais diversas produções acadêmicas.

Esse interesse das ciências por estas temáticas de pesquisa, apesar de não ser repentino, foi alavancado por alguns movimentos sociais que, principalmente, desde a década de 1970 vêm dando novos contornos a elas, e discutindo mais questões relativas às identidades dos sujeitos, sejam estas questões relativas à etnia, Gênero ou mesmo Sexualidades.

É importante salientar aqui que, por meio do estudo sobre as construções das identidades sexuais, quando estas são consideradas dissidentes ou contrapostas ao padrão tido como ideal, em um mesmo espaço-tempo, há claramente duas perspectivas possíveis sobre a diferenciação que lhes é posta, dentro do contexto em que se encontram, como nos coloca Tomas Tadeu da Silva:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sociais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que ‘sou feliz em ser gay’) (2005a, p. 50).

Em sentido semelhante, o pesquisador Marcio José Ornat, mais especificamente dentro destas temáticas no âmbito da Geografia nos atenta:

Determinados corpos são marcados identitariamente como sendo diferentes ou marginais, e estando associados a espaços particulares, enquanto outros são considerados normais e muitas vezes colocando-se como neutros no discurso dominante. Isto tem se mostrado a partir da justaposição entre sexualidade, gênero e espaço, na simultânea associação entre sexualidade/corpo e seu monitoramento (2008, p. 319).

Esta espacialidade pode ser estudada, portanto, quando acontece, por parte de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, a não correspondência de uma linearidade entre Gênero e Sexualidade esperada pela sociedade, e é instituída uma

diferenciação que acaba, muitas vezes, por gerar conflitos. Conflitos estes que são também materializados no espaço (educacional) e expressos nas relações sociais.

Ainda que os debates destes temas estejam em crescimento, no que se refere à Geografia, o Gênero e a Sexualidade no Brasil ainda enfrentam resistência e negligência para serem incorporados e trabalhados. Mesmo quando está fortemente imbricado ao espaço, o estudo destes temas muitas vezes é relegado a outras ciências e, assim, Joseli Maria Silva adverte:

As ausências da produção do saber e do poder tornaram-se focos de interesse e concebidas como contraditórias e complementares às presenças e expressões geográficas. A percepção da falta de grupos sociais ou temas que estão fora do discurso hegemônico da Geografia, não mais se justificava por sua a - espacialidade ou sua inadequação como objetos deste campo científico, mas pela hegemonia de determinada forma de conceber a produção do espaço, pretensamente universal e neutra que abafava a voz dos grupos não hegemônicos (2009, p. 2).

Obviamente, muitas mudanças na sociedade já foram conquistadas através da luta dos movimentos sociais, de mulheres e LGBTQIA+, e, aliás, compreender um pouco o impacto e acompanhar algumas destas (possíveis) mudanças dentro do campo da educação, neste caso, é também um dos intuitos desta pesquisa.

Ao pensar que escolas e universidades podem ser importantes espaços de (trans) formação, percebe-se que por vezes estes espaços colaboram para a manutenção de preconceitos e uma normatividade que opressora² em relação a essas temáticas.

Infelizmente, nestes espaços, incluindo seus professores, muitas vezes, ao invés de se pensar no ensino para a compreensão das diferenças, estes podem se mostrar como mais um espaço homogeneizante, que produz padrões e pasteuriza a construção de subjetividades, como Marcelo Garrido Pereira bem coloca:

Cada vez menos, La escuela y los espacios formalizados intentan indagar en la experiencia del “otro” y cada vez más intentan anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes. Una de las dimensiones de esa experiencia diferencial con que los Estudiantes llegan, es la dimensión espacial, vale decir, aquella que dice relación con La actuación de un sistema indisoluble de significaciones y materialidades (2005, p. 140-141).

Dito isto, e ainda seguindo a ideia de Pereira (2005) o espaço, escolar, universitário, e também geográfico, não pode ser visto como mero depósito das

² Percepções obtidas pelo autor em pesquisas anteriores (MOREIRA, 2014; 2016).

relações sociais, nem mesmo como agente neutro ou inocente, pelo contrário, pode ser um agente de reprodução e manutenção normativa e social, já que materializa e reflete a normatização (de Gênero e Sexualidade) dominante dentro das relações de poder.

El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino que como el resultado de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales, toda vez que la movilidad de flujos permite la dinámica de los aparentes hijos. (...) este espacio geográfico es cada vez menos un espacio para la construcción de subjetividad y cada vez menos un espacio para la construcción de socialización, toda vez que se asiste al desmembramiento de la idea de una sociedad única, y emerge el individuo como categoría aislada de un proyecto colectivo (idem, p. 140).

Diante deste cenário, pensando que o professor tem um papel bastante importante enquanto possível agente fomentador de reflexão, é importante entender como o Gênero e a Sexualidade – sendo dispositivos acionados para controle dos corpos e dos comportamentos dos sujeitos na escola e na universidade –, são compreendidos por estes profissionais docentes.

Portanto, a abordagem central desta pesquisa, está pautada no estudo sobre a interlocução entre Gênero e Sexualidades com o currículo e a formação docente em Geografia, tendo em vista que estas temáticas representam importantes dimensões a serem consideradas diante da realidade social, do campo geográfico e da educação.

É preciso saber que, sem um projeto efetivo de contemplação da coletividade escolar, a escola (e universidade) pode vir a se formar com um espaço/ambiente ainda mais discriminatório (PEREIRA, 2005), na medida em que não está preparada para lidar com as diferenças e, muitas vezes, naturaliza comportamentos e ideias pautados em bases machistas e/ou heteronormativas tidas como ideais, contribuindo para perpetuar discriminações.

Isto pode se verificar em espaços como escolas e universidades, de diversas formas, sutis ou explícitas, desde expressões discriminatórias materializadas nas paredes, classes e portas, até nas comunicações e atitudes presentes nas relações interpessoais entre alunos, professores e/ou funcionários.

Cabe, portanto, que alguns questionamentos sejam pensados a partir disso: Os espaços educacionais reiteram discursos e práticas machistas e/ou de negligência com as diferenças? Podem contribuir, por outro lado, para o combate efetivo às discriminações e desigualdades contemporâneas?

E os currículos e a formação dos docentes, conseguem acompanhar as possíveis mudanças sociais contemporâneas e as necessidades no âmbito do Gênero e das Sexualidades? Estes são alguns exemplos de reflexões cada vez mais imprescindíveis de serem realizadas.

Assim, averiguar o tratamento destas temáticas na Geografia e refletir sobre as possibilidades de sua colaboração enquanto ciência e componente curricular é, então, uma possibilidade a ser explorada de suma importância para o avanço teórico-metodológico de ensino em Geografia, à medida que podemos aprimorar métodos e discutir melhores formas de agir pedagogicamente em relação às diferenças.

Diante dessa explanação que mostra como temáticas de Gênero e Sexualidades são impactantes para a construção do sujeito, desde um entendimento naturalizante, ainda em tempos escolares infantis, até sua ausência total no currículo universitário, são proporcionadas marcas inscritas não somente no corpo físico, mas também carregadas na memória. Além de afetarem questões como desempenho e evasão escolar/acadêmica (ABRAMOVAY et al. 2015; ABGLT, 2016).

Com isto, a busca desta pesquisa tem como tese mostrar como os cursos de formação de professores de Geografia têm potencializado estas temáticas no currículo, diante das demandas não apenas das normatizações, mas dos sujeitos e movimentos sociais, bem como da própria Geografia que carece de exploração em outros horizontes de pesquisa para a compreensão espacial contemporânea, cada vez mais complexa.

Por estes motivos, com uma bricolagem teórico-metodológica que dialoga Estudos Culturais, Feministas e *Queer*, esta Tese investiga o tratamento destas temáticas nos cursos de formação de professores de Geografia, frente aos movimentos feministas e LGBTQIA+ e suas demandas, tendo contado com um recorte de cinco Universidades Federais, onde os cursos de Licenciatura em Geografia ocorrem de forma presencial, no Rio Grande do Sul. Contabilizando um total de 32 docentes entrevistados, além da participação de 6 coletivos feministas e LGBTQIA+.

Para tanto, pode-se dizer, então, que esta Tese tem como objetivo geral de compreender as potencialidades e limites dos cursos de formação de professores de Geografia na correspondência às lutas sociais relativas a Gênero e Sexualidades, nas universidades públicas do Rio Grande do Sul.

É, principalmente, a partir desta motivação que este trabalho se coloca, na intenção de discutir teórico-metodologicamente esse aspecto no campo da Educação Geográfica contemporânea, diante das diversas demandas socioculturais, buscando a reflexão científica e pedagógica.

Assim, já que esta pesquisa tem por premissa a afirmação de que o currículo oficial e o praticado são construtores de saberes de Gênero e Sexualidade, para atender ao objetivo geral mencionado foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Averiguar como Gênero e Sexualidades são compreendidos pelo corpo docente formador dos futuros professores de Geografia.
2. Acompanhar algumas lutas sociais por direitos relativos a Gênero e Sexualidades em relação a espaços de formação de professores de Geografia.
3. Compreender como os currículos dos cursos de formação de professores de Geografia tratam as questões das diferenças de Gênero e Sexualidades.

Para que estes objetivos, ao final, possam ser alcançados, é preciso explicitar então os caminhos a serem percorridos pela pesquisa. Neste sentido, a construção teórico-metodológica a ser vista a seguir, bem como as análises, a fundamentação e revisão bibliográfica, nos capítulos posteriores, são imprescindíveis.

2. VESTINDO BRICOLAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Na busca de atender aos objetivos que a presente pesquisa se propõe, foi crucial que a mesma seguisse algumas etapas como: coletas de informações, produção de dados e análise destes mesmos. No entanto, tendo em vista que a intenção nesta tese foi de que isto não ocorresse de uma forma fechada previamente, com procedimentos lineares e rígidos a serem seguidos de forma estanque, ela se manteve aberta para que os próprios caminhos da pesquisa pudessem “desenhar” trajetórias apresentadas durante o processo investigativo.

Muito se questiona sobre este tipo de questão, no que se refere à metodologia da pesquisa pós-crítica, especialmente as que consideram o discurso como um atributo essencial de análise para a produção de sentidos. Talvez porque ainda hoje encontramos vestígios do paradigma científico positivista, calcado na Modernidade, impregnados na expectativa dos pesquisadores em relação à estruturação e formatação mais segura de um trabalho.

Muitas vezes se confunde a manutenção de um aparente rigor no trato científico com a reprodução de moldes metodológicos em uma lógica monotônica e nem sempre profícua, sem a reflexão sobre a relevância da experimentação e de outros pressupostos e engajamentos, na contribuição científica e social. Neste sentido é importante ressaltar que partilho aqui das colocações de Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), quando dizem que:

(...) cabe registrar, já de início, que "metodologia" é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de "produção" de informação - e de estratégias de descrição e análise. O sentido que damos ao termo "método" em nossas pesquisas, portanto, está "bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras" (VEIGA NETO, 2003, p. 20). Compreendemos o método, em síntese, como "uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição" (LARROSA, 1994, p. 37). É desse modo que falamos em metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e em saúde (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Isto porque também defendo a ideia de que a metodologia de pesquisa é, ou ao menos pode ser, em parte, dinâmica, flexível, também vinculada ao contexto singular de pesquisa, podendo ter um caráter pedagógico e até mesmo interventor na realidade, ainda que não necessariamente prescritivo, conforme as autoras afirmam:

Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. Sua função pedagógica, no entanto, produz estranhamentos quando adjetivamos essas metodologias de pesquisas como "pós-críticas". Afinal, a maior parte das correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa, no sentido usual do termo. Algumas delas - como os estudos culturais, os estudos queer, o pós-feminismo - dizem explicitamente que a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas (HUTCHEON, 1991; BUTLER, 1990; 1998, PINAR, 1998; PARAÍSO, 2004a; MEYER; SOARES, 2005). Além disso, alguns/algumas autores/as que são inspiradores/as para a produção de nossas metodologias e para a condução de nossas pesquisas pós-críticas, como Michel Foucault e Gilles Deleuze, por exemplo, nunca quiseram ser modelo teórico e nem metodológico para ninguém (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Ou seja, a partir de leituras sobre metodologias pós-críticas em Educação, vem também uma constante reflexão teórica. Neste sentido, é proposta uma abordagem predominantemente qualitativa e com algum grau de combate a algumas opressões e pretensas verdades normativas. Pois, como já mencionado anteriormente, assim como em pesquisas participantes e feministas, há um comprometimento com o entendimento dos fenômenos socioculturais que podem proporcionar a viabilização de possíveis transformações de uma determinada realidade.

Essas metodologias são construídas de modo claro e combativo porque precisamos que nossas lutas por construir outras perguntas e outros pensamentos na educação e na saúde sejam mais compreensíveis. Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a "paralisia" das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16)

Esta não identificação com outros métodos consagrados e já consolidados de pesquisa, não significa que é porque sejam ruins ou que sejam ignorados, ao contrário, é necessário o entendimento sobre o que já existe de produção neste âmbito e daí uma possível reflexão, como Marlucy Paraíso bem nos lembra:

Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos (PARAÍSO, 2012, p. 25).

No entanto, a busca por estas outras formas de investigar se relaciona com a ideia de que hoje vivemos, cada vez mais, em condições diferentes de pesquisa, de relações, de educação e de modo de vida em geral. Por esta razão, a autora expõe algumas premissas, as quais esta tese corrobora, ao reforçar que:

Temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de "colonizar", de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de "descolonizar", os mapas culturais (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Além disso, outra questão importante é que estas mudanças exigem também novas reflexões e apreensões sobre as parcelas da realidade que vivenciamos, observamos e investigamos. Ou seja, exigem também um novo pensamento sobre ciência, como a própria pesquisadora expõe:

Por tudo isso, em segundo lugar, temos como premissa, ao pesquisar e construir nossas metodologias de pesquisas pós-críticas, que educamos e pesquisamos em um tempo diferente. Tempo que gostamos de chamar de "pós-moderno", porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade. Lutamos em nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas: o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso a visão realista de conhecimento (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Assim, para que seja possível compreender a contemporaneidade das relações, quer sejam educacionais, socioculturais ou geográficas, etc, hoje, a exemplo deste trabalho, nos debruçamos sobre aspectos e problemáticas historicamente preteridos.

Isso se deve não só à convicção de que estes possam apontar novos olhares no entendimento da realidade complexa em que vivemos, mas também pelo fato de que estas pesquisas têm contribuído significativamente na resolução de problemas observados na atualidade, como segue Paraíso (2012):

Nas metodologias de pesquisas pós-críticas que usamos/fabricamos, temos como premissa, em terceiro lugar, que as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros. Sabemos que a teorização cultural e social, os movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem ser mais os mesmos. Consideramos que nossos entendimentos disso tudo também devem ser outros. Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo. Por isso, em nossas pesquisas, ampliamos nossas categorias de análise que deixaram de priorizar apenas classe social e passaram a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade etc (p. 27).

Quando pensamos nestas pesquisas que envolvem estes aspectos e problemáticas, uma metodologia, ao se caracterizar como feminista é também de enfrentamento da ideia de neutralidade, dos binarismos e linearidades estruturalistas.

Estas pesquisas têm a preocupação na elaboração e interpretação dos dados, visando compreender, neste caso, discursos e práticas que toquem nas temáticas de Gênero e Sexualidade, de maneira a compreender como estas estão expressas em determinado recorte analítico.

Neste sentido, o geógrafo Márcio José Ornat sinaliza o quanto estes entrelaçamentos semeiam um terreno frutífero para dar visibilidade a questões outrora invisibilizadas, ao comentar que:

Compreendendo que o gênero possui conectividades transversais com classe, etnia, idade e sexualidade, e que estas se colocam como estruturas dominantes das relações de poder, a metodologia feminista direciona atenção à diversidade, à reflexão crítica dos sujeitos investigados, e à própria responsabilidade com estas vozes e vidas (2008, p. 317).

Tendo em vista que estes entrelaçamentos atravessam diferentes campos do saber, e que esta Tese faz referência à Educação e, em especial, à área de Ensino em Geografia, é salutar ressaltar que esta combinação pode conferir a esta área, enquanto grande área do conhecimento, uma possibilidade analítica profícua.

Pois a partir dela se pode relacionar estes temas com muitas das frentes de trabalho do campo geográfico, estudando relações que diferentes grupos sociais (re) produzem entre si e com o espaço em que vivem.

Estes enfoques ainda são relativamente pouco explorados pela Geografia e podem não ser de fácil percepção para uma primeira observação, nem de fácil receptibilidade, porém, além de ser parte integrante da multiplicidade do espaço, trazem aspectos de suma importância para esta ciência também, como vemos em outra passagem Márcio José Ornat, que se aproxima de Marlucy Alves Paraíso, ao comentar que:

(...) a metodologia feminista tem-se estruturado na crítica a objetividade e ao privilégio à certas formas de produção de conhecimento, naturais ao positivismo. Mas também fazendo uma crítica aos preconceitos sexistas e androcêntricos na investigação geográfica (ORNAT, 2008, p. 316).

Para que tal experiência seja possível diferentes campos contribuem teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de nossas pesquisas, pois se os atravessamentos são complexos, exigem a interdisciplinaridade e o esforço conjugado de diferentes perspectivas para seu entendimento. Neste sentido, Marlucy Alves Paraíso, mais uma vez contribui para esta pesquisa, ao trazer a perspectiva metodológica da bricolagem enquanto possibilidade:

Fazer as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolagem metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, "viradas", explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Outros professores pesquisadores Marcos Garcia Neira e Bruno Gonçalves Lippi, em seu trabalho *Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional*, também nos brindam com suas explicações sobre esta forma de metodologia, ao afirmarem que:

A intensidade das mudanças sociais em curso colocou em xeque o legado da modernidade. As verdades elaboradas pela ciência moderna têm sofrido fortes abalos. Até mesmo o modo de produzir conhecimentos é questionado nos tempos atuais. Dentre as alternativas emergentes, encontra-se a bricolagem. Os *bricoleurs* apelam para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens. Impulsionados pelos Estudos Culturais, denunciam as relações de poder que influenciam os discursos científicos postos em circulação (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 607).

É notório, então, que este desenho metodológico precisa levar em conta as vozes e os sujeitos da pesquisa, bem como o entendimento de seu contexto de produção e as subjetividades inerentes a tal processo, para uma possível intervenção na realidade social observada, conforme tais autores reiteram:

O conhecimento produzido por meio da bricolagem não se escamoteia atrás de discursos de mérito científico e nem se rotula como *universal*. A bricolagem permite apresentar os conhecimentos elaborados com parcialidade, inserindo-os na complexidade contemporânea. Ela não se acovarda, traz à tona os percursos que delineou para a construção dos conhecimentos, assim como seus discursos adjacentes.

Após esmiuçarmos os pressupostos teóricos e os procedimentos adotados pela bricolagem, é possível afirmar que a preocupação com a democratização do processo de produção de conhecimentos é sua característica mais distintiva. Em uma pesquisa baseada na bricolagem, considerar os pontos de vista de todos os envolvidos é questão de honra, pois, ajuda a desconstruir as hierarquias de dominação e de subordinação entre grupos sociais, além de contribuir para a criação de alternativas coletivas ao desigual e excludente sistema social vigente (NEIRA e LIPPI, 2012, p. 622).

Sandra Corazza é outra autora que atenta para a necessidade de uma visão holística, ainda que isso acarrete algum enfrentamento nas relações de poder, na busca por outros caminhos não tão costumeiros, e propõe um sentido alternativo de investigação:

(...) o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da Modernidade - alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente, nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias (CORAZZA, 2002, p.121).

Pode-se dizer, então, que nesta forma de metodologia os mais diversos estudos e procedimentos de coleta e análise de dados podem ser adotados. E para que possam ser alcançadas, então, as intenções desta pesquisa, e concretizar a Tese de doutorado como é esperado, o ideal é que, diante das demandas, se diversifique os procedimentos metodológicos a serem adotados, lembrando que:

Diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, *doxa*) ou descrição, e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica (VASCONCELLOS, 2008, p. 190).

Tendo em vista que utilizarei diferentes procedimentos para análise, é preciso, portanto, que eu esclareça alguns destes procedimentos e algumas fundamentações teóricas aos quais me proponho a trabalhar. Tudo isso serve para que eu possa demonstrar o caminho metodológico da pesquisa, que, em verdade foi sendo desenhado lentamente, pois:

Afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos (PARAÍSO, 2012, p. 23 /24).

Para tanto, é interessante registrar aqui, então, que a etapa Teórico-bibliográfica – considerada como parte da própria análise realizada pela pesquisa, onde se tem como prioridade a seleção de leituras e das publicações pertinentes – ocorre, na verdade, durante todo o tempo. Além dela, há também um campo empírico, que tem como participantes os professores das cinco universidades federais com cursos presenciais de Licenciatura em Geografia existentes no Rio Grande do Sul (onde analiso seus discursos e currículos), bem como, ainda são pesquisados alguns representantes de coletivos Lgbts e/ou Feministas.

Assim sendo, os procedimentos de pesquisa que esta bricolagem teórico-metodológica, entre Estudos Culturais, Feministas e *Queer*, tem empreendido, são pautados em dois diferentes tipos, que se retroalimentam e podem se conectar constantemente, a Análise Documental e as Entrevistas com os professores e coletivos. Tais procedimentos estão organizados do seguinte modo:

a) Análise Documental – Neste procedimento foi realizada a análise dos principais documentos que interessam à pesquisa (Leis, Resoluções, Matrizes curriculares, Planos de Ensino, etc.), podendo ocorrer concomitantemente também com outros momentos da pesquisa. Se por um lado, como poderá ser visto, uma revisão bibliográfica dá sustentação teórica à análise dos dados das entrevistas, no caso destes documentos e currículos analisados que mencionei é dada a sustentação jurídica/institucional para o funcionamento dos cursos de Geografia.

A analítica destes documentos importa para atender ao objetivo específico: compreender como os currículos dos cursos de formação de professores de Geografia tratam as questões das diferenças de Gênero e Sexualidades, cuja fonte é os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas. E a construção dos dados se efetiva na busca dos trechos em que os temas Gênero e Sexualidades são tratados. (Ou ausências).

b) Entrevistas – As entrevistas (Apêndices A e B), como um dos procedimentos de coleta de dados, alcançaram um total de 32 docentes encontrados presencialmente entre as 5 universidades pesquisadas (UFFS, UFSM, UFRGS, UFPEL, FURG), e 6 coletivos LGBTs e/ou Feministas que aceitaram participar, dos 10 procurados pela pesquisa, sendo dois destes entrevistados por e-mail.

As entrevistas com docentes tiveram como objetivo averiguar como o Gênero e a Sexualidade são compreendidos pelo corpo docente formador dos futuros professores de Geografia e os participantes foram Coordenadores e docentes dos cursos de formação de professores de Geografia das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Neste procedimento a escolha dos docentes se deu principalmente pelas suas áreas de atuação voltadas para “Geografia Humana” ou Ensino de Geografia (salvo exceções), pois estas são mais evidentemente conectadas às temáticas da pesquisa, e as respostas possibilitaram conhecer os indicadores para compreensão deles sobre Gênero e Sexualidades, da legislação tocante, e como esse docente pode incorporar isso em sua disciplina.

Já as entrevistas com Coletivos Lgbts e/ou feministas tiveram como intenção investigar as lutas sociais por direitos relativos a Gênero e sexualidades em relação a espaços de formação de professores de Geografia. Os participantes foram pessoas dos coletivos feministas e LGBTs que aceitaram o convite, onde os dados obtidos permitiram constatar suas demandas e experiências. Todos estes dados foram tratados de forma muito particular, que gostaria explanar como próximo tópico.

2.1 A análise de inspiração Foucaultiana

Se por um lado a sistematização da pesquisa como um todo é orientada por uma bricolagem teórico-metodológica embasada nos Estudos Culturais, Feministas e *Queer*, como mencionado no tópico anterior, também é importante que se tenha uma metodologia específica para analisar os dados produzidos.

Neste sentido, para realizar as análises dos dados me baseei principalmente em leituras de Foucault, que oferecem a possibilidade de compreensão dos discursos que permeiam falas, documentos e outras formas de comunicação. Confesso que foi um grande desafio tal empreendimento, e inicialmente me senti como um dos personagens do diálogo apresentado por ele na introdução de sua obra *A Ordem do Discurso*:

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz" (FOUCAULT, 2007, p. 7).

Mas também foi na própria resposta apresentada no mesmo diálogo que encontrei confiança para me dedicar a tal tarefa:

E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém" (Idem, 2007, p. 7).

Assim, como já mencionado, ingressar neste caminho analítico se mostrou um exercício de coragem e resiliência, tendo em vista que o contato com Foucault em minha trajetória acadêmica, até chegar ao doutorado, havia sido de apenas poucas leituras e compreensões. No entanto, todos os meandros que me levaram até esta Análise do Discurso nutriam em mim não só o receio, mas ao mesmo tempo a vontade de compreender melhor o que Foucault entende por discurso, a vontade de saber. E conforme sigo essa trilha, posso afirmar que a mesma é, de fato, um caminho "sem volta", pois foi a partir daí que comecei a lançar outros olhares sobre as relações discursivas e de poder.

Digo isso não para vasculhar qualquer verdade escondida ou intenção mascarada, mas passo a suspender palavras, imagens e textos, buscando entender as relações com seus sentidos, seus sujeitos e entre si mesmos, como coloca Orlandi:

A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (1999, p. 09).

Deste modo, uma Análise do Discurso, inspirada em Michel Foucault, busca compreender melhor os efeitos de verdade que possam ser produzidos em discursos e mobilidades, que estão imbricados nos enunciados observados, onde “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. [...] É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2008, p. 55).

Obviamente não se espera de uma análise foucaultiana que seja feita uma leitura somente mecânica de sentenças e suas descrições gramaticais, mas também não se imagina que se vá buscar alguma intenção oculta nos dizeres, ou ainda que se vá fazer algum juízo de valor das palavras ditas.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis (FISCHER, 2001, p. 198).

Neste sentido, apesar de não se procurar nenhuma verdade por trás de um enunciado, aquilo ao qual o enunciado está remetido ou ao qual se refere também não está dado simplesmente visível de forma direta e explícita pelas palavras a serem explanadas.

É preciso pensar, como coloca Foucault (2008) que “por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (p.126).

Sendo assim, o que se propõe, aqui, por meio da Análise do discurso, é perceber algumas materializações comunicativas e compreender como estas se tornam possíveis, ou seja, quais são algumas das condições para emergirem, para que se façam presentes em falas ou textos. Sobre isso Foucault diz:

A análise do campo discursivo (...) trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Mas o que seria um enunciado e um discurso para Foucault? Seria o enunciado algo como aqueles textos que precedem uma questão de prova e testes escolares? Seria o discurso, para Foucault, o exercício oratório que as pessoas utilizam em ocasiões especiais? Estes são conceitos cruciais para se compreender o trabalho que foi empregado na análise, vindoura nos próximos capítulos.

A resposta para essas perguntas, em parte, poderia ser simultaneamente sim e não. Vejamos... Sim, no sentido de que, tanto textos propostos em provas e testes quanto exercícios oratórios apresentam enunciados, que fazem parte de discursos possíveis, segundo determinadas condições.

Porém, enunciado e discurso não se resumem a isso. Embora estes possam se relacionar com textos e oratórias, para Foucault enunciado e discurso não são usados apenas em seu sentido mais simplório, que utilizamos cotidianamente. E assim, sinaliza:

(...) o enunciado não é uma unidade ao lado - acima ou abaixo - das frases ou das proposições; está sempre dentro de unidades desse gênero, ou mesmo em seqüências de signos que não obedecem a suas leis (e que podem ser listas, séries ao acaso, quadros); caracteriza não o que nelas se apresenta ou a maneira pela qual são delimitadas, mas o próprio fato de serem apresentadas, e a maneira pela qual o são (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Desta forma, o enunciado não deve ser encarado só como o texto (oral ou escrito), enquanto simples produto, mas como um acontecimento, onde se comunica algo em relação a um referente (aquilo ao qual se refere) e a maneira como esse acontecimento ocorre pode estar ligada a diferentes formações discursivas.

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 1999, p. 63).

Um enunciado, portanto, precisa de um sujeito falante, seu texto (oral, escrito, imagético), um referente a qual se dirigir e, mais do que isso, só existe relacionado a um conjunto formativo do discurso, a chamada formação discursiva, onde a partir dela se torna possível um sujeito falar, indagar, bradar ou calar, frente aos assuntos.

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Isso nos leva à questão: O que é uma formação discursiva? E com Eni Orlandi (1999) já podemos observar uma resposta a isso quando diz que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (p. 43).

Tudo o que falamos vem de algum lugar. Isso não pode ser confundido com uma localização física e nem quer dizer que o sujeito falante seja um agente passivo no processo de (re) produção de um discurso. Contudo, dentro de uma conjuntura de condições, se o que é dito por um sujeito é muito próximo do que é dito por outro, é possível que os enunciados compartilhem uma mesma formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva...* (FOUCAULT, 2008, p. 43).

A formação discursiva é, portanto, como uma “região” nos discursos, que possui características próprias e onde há condições para que certo número de enunciados possa ser colocado em circulação, sobre um referente qualquer. Esse lugar, essa região, se caracteriza por haver alguma regularidade, de enunciados, de recorrências, similitudes, silêncios e exclusões, ideológicas inclusive (ORLANDI, 1999).

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para o índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural. Ela significa diferente se a escrevemos com letra maiúscula, Terra, ou com minúscula, terra, etc. Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas (ORLANDI, 1999, p. 44-45).

Seguindo este exemplo dado pela autora, sobre a palavra *terra*, podemos entender o motivo pelo qual muitas vezes algumas pessoas dizem não estarem falando a mesma língua. Essa expressão nada tem a ver com o idioma, e nem mesmo com a palavra dita, que é idêntica, mas sim relacionado ao seu sentido, que pode se encontrar em regiões diferentes do discurso, ou seja, sendo proferidas a partir de formações discursivas diferentes, com sentidos diferenciados.

Como poderá ser visto na análise a partir do próximo capítulo, muitos discursos (pedagógicos, jurídicos, religiosos...) podem circular tendo como referente o Gênero, por exemplo, e os enunciados irão se assemelhar ou se diferenciar, a depender das formações discursivas que os constituem, como uma formação discursiva naturalista ou culturalista. No caso, tendo o Gênero como o referente, os enunciados podem se apoiar, se combinarem, e se complementarem ou mesmo se excluírem, e assim disputam poder em meio ao discurso.

Conforme Orlandi (1999) confirma, isso não quer dizer que uma formação discursiva seja irreduzível e não possa adquirir novos arranjos, contornos ou limites, pois: “Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (p. 44)

No entanto, isso não ocorre por mera força de vontade dos sujeitos e nem de mera apresentação de poucos novos enunciados. O sujeito pode ser um dos agentes produtores do discurso, mas é também um de seus vetores.

Ou seja, o discurso em si se desloca mais para o âmbito da cultura do que do âmbito individual do sujeito. Tem uma dinâmica que obedece a certas regras, é delineado em um jogo complexo de relações ao longo do tempo, negociações estas que consideram os sujeitos, enquanto elemento, mas não estão limitadas por estes.

Para compreender as formações discursivas dos enunciados, então, sendo estes encarados como acontecimentos produzidos (e produtivos) que são, obviamente, para o analista interessa conhecer suas materializações, as relações históricas que os possibilitam, entender suas conexões e efeitos.

Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Ao mesmo tempo em que é importante considerar os enunciados vinculados a certas formações discursivas, suas conexões, historicidade e suas repercussões materializadas, é crucial também que os mesmos sejam vistos como o próprio acontecimento produzindo efeitos de verdade, e não apenas produzidos como resultado. Mais do que olhar o que foi dito ou o porquê, podemos observar como teve condições de ser dito.

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008, p. 31-32).

É este tipo de análise que estou propondo, onde, Foucault ensina uma maneira de investigar não “o que está por trás” do que é dito, nem mesmo “o que se queria dizer”, mas “descrever quais as condições de existência par um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados” (FISCHER, 2001, p. 221).

Embora para algumas pessoas se possa aparentar uma tarefa fácil, obviamente esta não o é, exige trabalho com as materialidades discursivas que para que sejam produzidas como objeto, e possam ser analisadas, precisam ser remetidas constantemente à história e a outros enunciados, ou ainda nas palavras de Orlandi (1999):

A dificuldade está em que não há um contato inaugural com o discurso (ou discursos), com o material que é nosso objeto de análise. Isto porque ele não se dá como algo já discernido e posto. Em grande medida o corpus resulta de uma construção do próprio analista. (p. 63).

E para que tal análise possa ser realizada, para Foucault, o enunciado deve ser compreendido a partir de quatro elementos básicos: o referente – algo identificado ao qual se faz referência –; os sujeitos – aqueles que (re) produzem um enunciado sobre algo –; a correlação dos enunciados – o fato de não estarem nunca “sozinhos”, mas atrelados a outros enunciados, formações discursivas, discursos –; e a materialidade dos enunciados – formas concretas de aparição.

Um enunciado como este – “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar” – certamente é feito de signos, de palavras. Mas, para Foucault, interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus quatro elementos básicos:

1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor);
2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os voluntários da educação, também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão);
3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);
4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de educadores.).

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (FISCHER, 2001, p. 201-202).

Somente atentando a estes elementos, então, a investigação pode ser pensada no trabalho de desenvolvimento da Análise do Discurso, onde se torna possível um dispositivo de interpretação. Tendo este dispositivo como característica colocar o que foi dito pelos sujeitos falantes em relação ao não dito, e ao que já foi dito, a respeito de um mesmo referente (ORLANDI, 1999, p. 59).

É a partir da operação destes elementos que se pode chegar à compreensão dos discursos. Isto porque, o discurso para Foucault, só pode ser entendido a partir dos enunciados, analisados em relação às suas formações discursivas, que possibilitam articulações de sentidos, entre as palavras que serão ditas e as que serão evitadas.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2008, p. 132-133).

Dessa forma, Foucault insiste em retirar a ideia de entidade fantasmagórica que foi colocada sobre o Discurso, como se pudesse ser algo alheio ao mundo ou às práticas sociais. Ainda que o mesmo não seja objeto de fácil análise, nem que possa ser compreendido em totalidade ou possa se definir com uma origem fixa e autêntica, o discurso deve ser encarado, portanto, como algo que permeia as práticas sociais e também é permeado por elas, ou seja, como um bem que pode, em alguma medida, ser investigado, diante das relações de poder.

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2008, p. 136-137).

Neste sentido, a pesquisa nesta Tese se apresentará ao longo dos próximos capítulos, materializando os enunciados, onde os referentes, as conexões teóricas, as formações discursivas e os textos são investigados a fim de analisar o discurso presente nos cursos de formação de professores de Geografia do Rio Grande do Sul, frente às lutas sociais referentes às temáticas de Gênero e Sexualidades.

Isso tudo, obviamente, a partir das dispersões possibilitadas por diversos sujeitos participantes da pesquisa, pois:

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos (PINTO, 1989, p.25 *apud* FISCHER, 2001, p. 207).

Cabe aqui destacar, então, que sujeito para Foucault não se resume ao indivíduo que toma importância social só diante de um protagonismo de ser “autor da própria história” e luta politicamente, mas seu sentido está atrelado ao fato de esse indivíduo se subjetivar e estar sujeitado aos processos decorrentes das ações, relações (também de poder) e discursos, aos quais está relacionado.

(...) embora seja verdade que o sujeito é constituído simbolicamente, ele é, sobretudo constituído por práticas reais, historicamente analisáveis. (...) Importa, portanto, deter-se sobre essas práticas – discursivas e não discursivas –, para compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que nos produzem (FISCHER, 2001, p. 218).

Sendo assim, o sujeito não é entendido como mera identidade particular, mas uma categoria para se referir ao elemento social que pode ser simultaneamente produtor e produzido pelos discursos, falante e falado pelo discurso.

É, portanto, com sujeitos, subjetivados e sujeitados em certos contextos, com tudo o que é dito ou evitado nestes contextos, de maneira oral, escrita, imagética, que chegaremos, enfim, à análise dos enunciados e suas formações discursivas. Seja isso com palavras ou com imagens e silêncios, em relação a um determinado referente, a ser analisado a partir desta perspectiva foucaultiana que procurei explicar, e que a seguir me empenho em explicar sua estrutura analítica.

2.2 Estrutura da Análise

Pensando na Análise mencionada, em totalidade, a estrutura aqui empreendida apresentará ao longo dos capítulos um *Corpus* formado de três superfícies discursivas principais: as falas dos docentes e ativistas entrevistados (do 3º capítulo ao 6º); as legislações e resoluções do CNE/MEC, e o currículo oficial dos cursos de licenciatura em Geografia (presentes no capítulo 5).

Esta composição do *Corpus* ajuda a estruturar a pesquisa e produz uma força de coesão interessante, na medida em que relaciona a instância institucional superior, representada aqui pelo MEC (legislações); a instância base, representada pelos cursos em seus currículos e corpos docentes; e ainda os movimentos sociais que reivindicam tais demandas, representados pelos coletivos pesquisados.

Embora todas estas superfícies e todos os procedimentos sejam importantes, sabendo que é a partir das práticas sociais e dos sujeitos que há a mobilização dos discursos, as entrevistas se mostraram com um grande peso na análise, pois estas são também uma forma de compreender o currículo na prática, para além do indicado nas resoluções, ou programado e registrado textualmente nos documentos dos cursos.

Neste sentido, algumas questões (Apêndices A e B) foram elencadas atendendo às intenções da pesquisa, mas estas questões orientavam as entrevistas de maneira flexível, para que os entrevistados se sentissem à vontade ao falar, enquanto eram observadas suas expressões, ênfases, entonações e hesitações.

Por se tratar de temas socialmente sensíveis, para preservar o anonimato dos professores entrevistados, conforme combinado durante as entrevistas, os nomes dos mesmos serão substituídos por nomes ou sobrenomes de diferentes personalidades LGBTQIA+ e feministas, como forma de homenagear e dar maior visibilidade às pessoas desses grupos, incluindo artistas, intelectuais, ativistas, etc.

Também de maneira objetiva, durante minha produção de dados, metodologicamente, algumas decisões foram tomadas no sentido de provocar um encadeamento analítico. Neste sentido, resolvi repartir o tratamento que dei aos dados obtidos de tais entrevistas em três etapas: a etapa da transcrição; a etapa do agrupamento enunciativo; e a etapa da análise dos enunciados, propriamente dita.

Estes três níveis não devem ser observados separadamente, pois separados não são mais do que dispersões objetivadas. Já quando observados em conjunto, ajudam a compreender melhor a Análise do Discurso, inspirada por Foucault, empreendida aqui.

O nível das transcrições, apesar de ser o primeiro nível de contato com os dados capturados, é a partir dele que se tornou possível notar e sublinhar as primeiras regularidades, conexões, repetições, ausências e contradições (FOUCAULT, 2008), percebidas como mais presentes nas falas dos entrevistados.

Nesta parte do trabalho não apenas transcrevi mecanicamente aquilo que ouvia, mas observei recorrências, entonações e silêncios. Fiz um garimpo inicial de palavras e expressões que pudessem estar vinculadas ou derivando de determinados discursos, escavando entre os dizeres que produziam sentidos visíveis, saltantes aos olhos.

De posse das mais de cem páginas de transcrições, com partes sublinhadas e lotadas de anotações, no primeiro momento da análise, as dispersões apresentadas pelas falas dos docentes começam a ser agregadas, colocando o que foi dito (e não dito) pelos diferentes sujeitos, percebendo as recorrências, similitudes ou negações apresentadas nos enunciados. Aqui, para ilustrar melhor alguns dados do discurso dos docentes, criei o que vou chamar de mapeamento enunciativo, que me auxiliou no prosseguimento da análise, concretizada ao longo dos capítulos.

Este mapeamento enunciativo dos docentes (quadro 1), presente na próxima página, é, em parte, uma peça-chave para a minha pesquisa, tendo em vista que me auxiliou, e pode auxiliar o leitor, a entender por onde comecei a sistematizar meus dados. Mas é importante que se compreenda que ele não resume de forma alguma a análise realizada, pois o trabalho analítico só está efetivado quando podemos relacionar os enunciados e os aportes teóricos, mobilizando conceitos que temos contato ao longo da pesquisa, como busco explicitar nos próximos capítulos.

Neste quadro³, estão dispostos os referentes dos enunciados (ao que se referem), as marcas de sentido nas falas dos sujeitos (palavras-chave), representados pelas universidades, e a contagem de quantas vezes estas menções haviam aparecido nas falas dos sujeitos, acerca de cada referente. A partir disso, foram selecionados os trechos mais representativos para perceber as marcas discursivas de sentido mais visíveis e usuais, a serem citados no texto dos capítulos.

Como resultado da convergência destes enunciados, formulei algo que eu vou chamar aqui de força enunciativa, que é a síntese de cada sentido predominante nas falas das entrevistas. Esta força enunciativa é o resultado das repetições nas falas atribuídas aos referentes, manifestadas e percebidas em meio às dispersões. Ou seja, é o sentido empenhado pelo cerne dos enunciados, aquilo que é dito de forma razoavelmente majoritária e/ou consensual em relação a um referente.

³ As cores foram inspiradas na bandeira do movimento LGBT, criada por Gilbert Baker em 1978, e cada uma delas serve para reunir e destacar informações relativas a cada referente discursivo.

QUADRO 1 – MAPEAMENTO ENUNCIATIVO DOS DOCENTES

	Referente	Palavras-chave (Marcas)	N° de Repetições					Força Enunciativa
			Uffs	Ufrgs	Furg	Ufsm	Ufpel	
CAPÍTULO 3	Entendimento sobre Gênero (Capítulo 3)	Identidade	6	4	3	6	6	Elemento de identidade, construído socialmente, considerando a biologia, a subjetividade e o autorreconhecimento do indivíduo.
		Biologia	3	1		1	1	
		Construção social /cultural	3	3	5	3	3	
	Entendimento sobre sexualidade (Capítulo 3)	Sexo Natural	5	3	1	1		Aspecto natural na identidade que os sujeitos constroem, considerando seus desejos.
		Afetividade	2	1	3	3	2	
		Identidade	3	2	6	5	5	
		Construção cultural	1	1	2	2	2	
	CAPÍTULO 4	Necessidade dessas temáticas na formação do professor (Capítulo 4)	Emergência	6	3	7	5	4
Cotidiano			5	4	3	5	4	
Geograficidade			2	3	2	1	3	
Inclusão dessas temáticas em conteúdos na Geografia (Capítulo 4)		Não feita/insuficiente	4	3	2		2	A inclusão desses temas em conteúdos da Geografia é possível e exemplificável em disciplinas, mas ainda pouco realizada frente ao seu potencial.
		Dúvidas	1	2	2			
		Epistemologia da Geo.	2			1	2	
		Geografia Política	1	1		1		
		Estágios/Ensino	1		1		2	
		Geo. Rural/Agrária	2		1	1	2	
		Geo. Cultural	2	1	1			
		Cartografia	1			2		
		Geo. Urbana	1	1	2	2	2	
		População	1	2	3	3		
Geografia do RS		0	0	1				
Regionalização			1					
Atuação do professor frente a episódios de machismo ou homofobia	Intervir	3	3	5	4	3	O professor deve buscar o diálogo, com cautela, e não havendo essa possibilidade, buscar a denúncia formal.	
	Cautela	4			1	3		
	Ter Atenção	3		3	1			
	Registro/Denúncia	4		2	1	1		
	Diálogo	5	4	5	5	5		
Dúvidas	2	1	1					
CAPÍTULOS 5 e 6	Percepção sobre a preocupação do curso sobre as temáticas	Presente	4	2	5	5	1	O curso tem preocupação mesmo que indireta com estas temáticas, variando entre iniciativas particulares e curriculares.
		Insuficiente	1	3		2	5	
		Intenção/Indiretamente	3	4	1	3	4	
		Dúvidas	1		1		1	
		Ausente	0	2		1	3	
Presença das temáticas na formação inicial dos docentes	Ausente	6	5	6	6	6	A temática não foi tratada de forma explícita na formação universitária.	
	Autoformação	3	2	1	1			
	Teve Indiretamente	1		1				
Presença de fomento institucional	Ausente	7	4	6	6	5	Não existe formação continuada garantida para o corpo docente.	
	Autoformação	3	3	5	5	4		

Para reforçar este quadro, ao longo dos capítulos, são apresentadas as citações mais marcantes no sentido desta força enunciativa, em função do volume de dados. E por meio de sua leitura já se torna possível observar algumas informações importantes, as ideias que marcavam os enunciados, os sentidos que predominavam, quantas vezes apareciam, em quais universidades e qual a força enunciativa que traziam.

No entanto, ele não resume ou substitui a análise final produzida na Tese. E justamente por conter essa gama importante de informações relativas aos dados da pesquisa, seria interessante que, após a leitura dos capítulos, o mesmo fosse revisitado para uma melhor compreensão dos nexos estabelecidos entre as informações.

Surpreendi-me ao ir aprofundando tal análise, pois algumas impressões, anteriores à pesquisa, foram desfeitas quando passei a observar mais atentamente o que foi produzido pelos dados das entrevistas. Nisto entram os jogos e as performances do que se disse, do que se teve a dizer, e, sobretudo, a forma como se disse. Além de também considerar a desenvoltura em destrinchar as temáticas para além de conceitos técnicos ou falas bem intencionadas.

A análise deve ser averiguada, então, ao longo do trabalho, onde este quadro está esmiuçado em capítulos, analisando referente por referente, as relações entre os enunciados e suas exterioridades, compreendendo algumas formações discursivas, em diálogo com referenciais teóricos. Por este motivo, este quadro está apresentado como uma “pista daquilo que será visto ao longo do texto, que precisa ser lido integralmente para um entendimento maior deste mapeamento.

Neste sentido, pela própria orientação metodológica, não se espera um estrutura bem linear de apresentação da fundamentação teórica, separada de uma descrição analítica dos dados coletados, para que resultados sejam produzidos. É na própria dialética entre a prática de pesquisa, descrição dos dados e a exploração teórica possível, a partir de então, que a análise verdadeiramente se produziu.

Para tal tarefa, após estes primeiros capítulos esboçarem a orientação metodológica da pesquisa, a análise propriamente dita vai permear quatro grandes capítulos da Tese, antes dos encaminhamentos finais. Sendo eles: Cap. 3 – *Pincelando Gênero, Sexualidade e Teoria Queer*; Cap. 4 – *Sobre Educação, Geografias Queer e outras Artesanias*; Cap. 5 – *Documentos sobre o Armário e o Ensino de Geografia*; e Cap. 6 – *A Formação Inicial e Continuada do Professor*.

No Capítulo 3 estabeleço um diálogo entre as falas dos docentes sobre Gênero e sexualidade, e uma discussão teórica acerca destas temáticas e os discursos analisados relacionados a estas. A partir de tal diálogo se torna possível analisar algumas formações discursivas, onde os enunciados se encontram vinculados, e com isso averiguar como Gênero e Sexualidades são compreendidos pelo corpo docente formador dos futuros professores de Geografia.

Depois, no Capítulo 4, a fim de investigar as lutas sociais por direitos relativos a Gênero e Sexualidades, e os espaços de formação de professores de Geografia, apresento os enunciados que se formam sobre a necessidade de inclusão destas temáticas na formação de professores, principalmente na perspectiva de coletivos feministas e LGBTQIA+ pesquisados, e o discurso dos docentes, trazendo para a análise a contribuição das Geografias Feministas, de Gênero e das Sexualidades.

Por último, ao tratar dos Capítulos 5 e 6, para compreender como os currículos dos cursos de formação de professores de Geografia tratam as questões das diferenças de Gênero e sexualidades e também a formação do professor, trago um panorama geral de como se encontram o tratamento das questões, ou a ausência deste, face aos documentos e discursos relacionados com tais questões.

Todos estes capítulos foram construídos para atender aos objetivos específicos da Tese, e em sua totalidade ao grande objetivo geral, restando para as considerações finais apenas recapitulações, bem como apontamentos dos limites e potencialidades apresentados frente aos discursos analisados. Com tudo isso talvez seja possível apontar caminhos para a saída da Geografia de um de seus armários.

2.3 (“Prólogo”) Na fissura Do azulejo brotou flor: Um breve relato

Peço licença para fazer aqui, ainda antes das análises, um breve relato sobre alguns aspectos inerentes a jornadas – teóricas, acadêmicas, científicas –, sobretudo, aspectos da minha jornada analítica e que muitas vezes descartamos para que seja registrado apenas o texto sensato, ordenado, objetivo, filtrado, por vezes, insípido, muito assertivo e acertado. Mas que considero também importantes.

Pois bem, durante o início do campo empírico, me senti profundamente contente com a excelente receptividade obtida por parte dos entrevistados. Obviamente, por se tratar de temáticas consideradas por muitos como tabu, foi perceptível algum desconforto, mas não ultrapassando 10% no caso dos docentes.

Pude observar que, salvo essas exceções, a grande maioria dos pesquisados se mostrou bastante à vontade em falar sobre as temáticas da Tese, inclusive, elogiando a iniciativa, mostrando-se afetados, estimulados a novos olhares ou proposições, e demonstrando interesse em serem noticiados de possíveis resultados futuros do trabalho.

O momento de coleta de dados foi, portanto, um momento também de acolhimento e de prazer. Prazer em conhecer diversos coletivos feministas/LGBTs e também uma quantidade significativa dos docentes de Geografia do Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Prazer em ouvir suas histórias, suas lutas, suas paixões. Isso porque o campo empírico se configurou como um espaço cujas falas elaboradas iam desde as formulações mais teóricas e objetivas, até suas expressões mais espontâneas e emaranhadas nas teias de suas vivências tão particulares.

Nestas ocasiões, muitas vezes entre goles de café, mais questões que as “oficiais” foram colocadas, destrinchadas e debatidas. Questões científicas, acadêmicas, pedagógicas, geográficas, mas também questões cotidianas e mundanas, com toda a carga positiva que estes termos possam trazer. E que gratificante que esta parte do campo empírico assim o foi! Pois, frente à coleta de dados, enquanto pesquisador, parto da ideia de que é também na observação dessas diferentes nuances e espontaneidades que as observações a serem estudadas podem se tornar mais plurais e mais ricas de se analisar.

Então, inicialmente, apesar de todo o tempo, trabalho empreendido e deslocamento das viagens para as entrevistas, este foi um momento onde a ludicidade se fez presente. Porém, por outro lado, o derradeiro momento de então tratar os dados coletados foi quase um suplício, verdadeiramente um sofrimento.

Sofri por ter de fazer escolhas e renúncias entre trechos e tantas falas bonitas, brilhantes, ora contidas, tímidas, ora corajosas, poderosas. Sofri, enquanto recortes e filtragens – necessários para me ater aos objetivos da pesquisa – iam dilacerando, metaforicamente, os dizeres. Parecendo-me cortar aquelas memórias, picotando os signos.

Foi assim que os quase mil e quatrocentos minutos de gravação em áudio se converteram em aproximadamente cento e quarenta páginas de transcrições escritas, e estas, por último, se convertem agora em parte dos dados que nos próximos capítulos estarão analisados. Obviamente muita coisa foi deixada “de fora”, para que aqui ficasse aquilo que responderia ao cerne das questões de pesquisa.

Este processo todo foi caracterizado como sofrido por afligir a mim dois tipos de dores: a dor da renúncia, de tudo aquilo que mencionei acima (entre outras); e a dor de, naquele momento, estar descobrindo ainda sobre como seria a melhor forma tratar aqueles dados tão brutos, produzidos de maneira tão viva e então depois transferidos para o papel frio, asséptico, pálido.

Diante de tantas palavras ditas (e outras não ditas), em meio a tantas vozes e escritas, voltei a Foucault para me auxiliar a pensar a discursividade presente em meus dados coletados na pesquisa e meus achados. E então sofri novamente ao reler Foucault.

Sofri ao fazer também objeções a ele e seus empreendimentos intelectuais. Pois estes empreendimentos abalavam minha estrutura e também me deslocavam de uma zona de conforto, zona essa que servia como a sombra de uma árvore verdejante na qual eu acreditava que poderia repousar, após anos de envolvimento em duras batalhas, pavimentando a estrada que eu havia construído.

No entanto, esse momento sofrido e doloroso, foi também muito importante, transformador, potencializador, crucial. Talvez sem ele eu não pudesse traçar as estratégias que desenvolvi aqui para analisar o *Corpus* que foi formado para tal fim. Então assumi as leituras foucaultianas e, contando com mais achados de outros autores, ao relacionar à leitura de Foucault, esta se tornava cada vez mais palatável e com um nexu intrínseco. Foi aí que novos pensamentos foram suscitados e outros entendimentos se fizeram possíveis.

Com isso, não tenho a pretensão de crer que compreendo com expertise o pensamento complexo de Foucault, até mesmo porque não creio que isso seria possível em poucos anos, se tratando de um empenho muito específico no trabalho de uma Tese de Doutorado em Geografia.

Mas, o que ocorre é que comecei a entender Foucault como alguém que não tem a intenção (mesmo póstuma) de nos colocar em uma estrada já construída, bem estruturada, segura, retilínea, com pontes a serem atravessadas e com um caminho a ser seguido para que, enfim, se possa alcançar alguma linha de chegada.

Neste sentido, finalmente, começo a compreender Foucault e sua caixa de ferramentas como algo para estar ao meu lado, e não na minha frente, neste longo caminho. Neste momento, em que concebo a caixa de ferramentas de Foucault como um veículo que serve para auxiliar na análise dos meus dados de pesquisa, sou então tomado pelo alívio de um pensamento libertador que me acalentou.

O pensamento era o fomento de uma reflexão de que não havia mais nada a temer e sobre quanto o processo de pesquisa é na verdade um *continuum*, um entendimento de que o caminho já vinha, então, se desenhando muito antes de chegar ali e encará-lo, em frente aos meus olhos.

O caminho vem sendo desenhado desde a escolha da temática de pesquisa, as inquietações que sempre me mobilizaram, os espaços em que circulei, as vozes que ouvi, os documentos que analisei, as leituras e observações que realizei, tudo isso, entre outras coisas, mediadas por negociações e jogos de poder, me fizeram chegar até aqui, me levaram a estas paisagens que agora lanço o meu olhar, atento a aquilo que me afeta, diante de minha condição de existência.

No entanto, até mesmo este discernimento só veio após as contribuições dadas por Foucault e pelas demais referências. Quer seja de forma direta – em suas leituras –, ou indireta, correlacionando a rede discursiva à qual estou emaranhado, e aqui torna alguns aspectos visíveis. De certo, sem elas e seus auxílios não seria possível falar como eu falo agora, talvez seria somente de outra forma.

Por fim, Foucault me disse, então, muito mais sobre como me debruçar diante de uma realidade do que propriamente como classificá-la e descrevê-la em formas e conteúdos, papel que cabe somente a quem investiga. Ele me apontou direções, ressaltou aspectos importantes a serem observados na paisagem, mas o caminho a ser trilhado é inteiramente meu, eu preciso dar meus próprios passos. Com este entendimento é isso o que busquei fazer e agora assumo esse risco nas páginas e capítulos a seguir.

3. PINCELANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E TEORIA *QUEER*

Para adentrar nas análises que envolvem questões sobre Gênero e Sexualidade, e demonstrar sob quais perspectivas eu estou me valendo para referir a estes conceitos, se torna primordial que seja feita uma explanação sobre um breve histórico e como estão sendo situados e construídos, na atualidade, estes mesmos conceitos, que são, em parte, indissociáveis. Assim, junto às análises de entrevistas, algumas autoras e autores serão utilizados para fortalecer o subsídio em tal tarefa.

Primeiramente, é necessário lembrar aqui que este texto ao utilizar os termos Gênero e Sexualidade, tem suas referências pautadas a partir dos Estudos Culturais, Estudos Feministas e Teoria *Queer*. É preciso apontar também, por conseguinte, o vínculo que estes estudos têm com os movimentos feministas e homossexuais que eclodiram principalmente após as décadas de 1960 e 1970.

Este é o caso dos Estudos Culturais que, entre outras coisas, irão também problematizar questões de identidades e de construção dos sujeitos e das diferenças, a partir do viés cultural, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003) colocam:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (p. 37).

A partir destes estudos, para se falar sobre discursos e práticas discriminatórias, e suas vinculações culturais, se faz necessário, então, o desenvolvimento de categorias próprias para isso.

Neste sentido, coube como primeira questão, direcionada aos docentes universitários de Geografia, averiguar o entendimento dos mesmos, acerca de Gênero e Sexualidade, em suas perspectivas. E, diante de tal questionamento, primeiramente sobre o que seria Gênero, foi evocado em praticamente todas as falas um sentido de identidade de Gênero (masculina ou feminina).

Ou seja, o Gênero sendo trazido como parte constituinte da identidade dos sujeitos, onde a imensa maioria o reconhece como algo que transcende o sexo biológico, como pode ser exemplificado nas seguintes transcrições:

Assim, eu te confesso, Carlos, que, pra mim, questão de Gênero um tempo atrás era a diferença entre masculino e feminino. E hoje em dia, eu venho percebendo que o entendimento tá muito além disso, né. **A questão identitária**, por exemplo, eu sei que é extremamente importante para a gente discutir o Gênero. **O feminino, biologicamente falando, pode ser identitariamente masculino**, e, por sua vez, isso não representa necessariamente o “desejo” das pessoas (por outras). Então eu sei que tem essa complexidade, assim, pra a gente entender de uma forma mais abrangente. E não sei, mas para mim, tem uma espécie de tripé: a questão do sexo biológico, a questão da identidade de gênero e a questão de direcionamento do desejo... Isso forma um ‘mix’ da definição de um sujeito hoje em dia (Professor Ricky / UFFS) (Grifos meus).

Acho que gênero, olha só... **Gênero é como se fosse diferente do sexo**, vamos supor, sexo masculino e sexo feminino, o gênero é aquilo que a pessoa se sente, mas eu não sei se é isso, sabe, Carlos. Como a pessoa se sente, então, dentro do gênero eu poderia ter mais de uma opção, que não seja só o sexo feminino ou sexo masculino. Então quando as pessoas dizem assim, ó... Por exemplo, falar sobre gênero na escola, não me vem na cabeça falar sobre sexo... (Professora Virginia / UFRGS) (Grifos meus).

Ao analisar o discurso que atravessa as falas dos professores, as repetições enunciativas do mapeamento, as ausências e dispersões presentes nas entrevistas, percebo que, ainda que alguns tivessem dúvidas para responder e outros trouxessem à tona alguma importância da biologia na composição do que seria o Gênero, esta biologia não foi entendida como um elemento preponderante.

Isso quer dizer que em todas as falas houve recorrências em propor algum afastamento do caráter biológico e de uma formação discursiva naturalista em relação ao Gênero, e, portanto, buscando uma aproximação de uma formação discursiva culturalista, ou seja, entendendo o Gênero enquanto construção sociocultural.

Assim, tendo como referente a ideia de Gênero, ao se falar sobre, pelo entendimento dos docentes nos enunciados e seguindo a ideia de força enunciativa que empenhei, há um consenso referente à ideia de Gênero: Elemento de identidade, construído socialmente, considerando a biologia, a subjetividade e o autorreconhecimento do indivíduo (quadro 1. p. 44).

Essa síntese da convergência de sentidos, criada e chamada por mim de força enunciativa, não é aleatória ou acontece ao acaso, assim como as falas também não são apenas atos individuais, como explana Fischer (2001):

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (p. 207).

Então essa compreensão, de que o Gênero “não é uma simples diferenciação de sexo, né. É uma manifestação do indivíduo, auto-reconhecimento e a sua opção de se apresentar como pessoa” (Professor Turing / UFRGS), representa uma primeira potencialidade nos cursos de formação de professores de Geografia, uma vez que vem se afinando com a contestação do discurso que se fazia no senso comum sobre o Gênero, que principalmente até o século XX era tido como sexo biológico, onde era vinculado a uma formação discursiva mais naturalista.

Certamente, uma formação discursiva mais vinculada à biologia ainda dá condições de existência para alguns discursos que tratam o Gênero e o sexo biológico como sinônimos, e são utilizados (equivocadamente) para praticar atos de LGBTfobia, restrição de direitos, ou até mesmo justificar a mutilação de pessoas intersexuais recém nascidas, para obedecer à ordem sexista e heteronormativa ainda vigente na sociedade, de uma maneira que se pretende compulsória.

Mas, no que concerne às entrevistas, fica evidente que o discurso que vêm sendo firmado é a partir de perspectivas culturais de identidade, percebido também nas mudanças buscadas por movimentos feministas e LGBTQIA+. Apesar de recente em termos históricos, este discurso vem sendo produzido de forma mais visível a partir do final do século XX, atravessando universidades e seus docentes.

Esta outra possibilidade, mais contemporânea, este outro discurso, se tratando também de uma construção social, como dito, não é alheia à história e nem ao espaço, pois existem recorrências que se multiplicam no tempo e no espaço, dando condições de emergência (ou não) para que tais discursos se apresentem.

A análise enunciativa supõe, finalmente, que se levem em consideração os fenômenos de *recorrência*. Todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas. Ele constitui seu passado, define, naquilo que o precede, sua própria filiação, redesenha o que o torna possível ou necessário, exclui o que não pode ser compatível com ele. Além disso, coloca o passado enunciativo como verdade adquirida, como um acontecimento que se produzia, como uma forma que se pode modificar, como matéria a transformar, ou, ainda, como objeto de que se pode falar (FOUCAULT, 2008, p. 141).

Trazendo este pensamento de afastamento do sentido biológico, ao tratar de questões relativas à diferenciação construídas entre mulheres e homens, no século passado, Rosaldo e Lamphere⁴ (1974), já auxiliavam para o seguinte entendimento sobre Gênero:

As atividades e os sentimentos humanos não são diretamente organizados pela biologia, mas sim, pela interação das tendências biológicas com as várias expectativas culturais específicas, esquemas e símbolos que coordenam nossas ações, permitindo assim nossa sobrevivência. A implicação de tal argumento, para a compreensão dos papéis sexuais humanos, é que diferenças biológicas entre os sexos necessariamente podem não ter implicações sociais e comportamentais. O que é ser homem ou o que é ser mulher dependerá das interpretações biológicas associadas a cada modo cultural de vida (p. 22).

Atualmente é ainda mais enfatizado o caráter cultural do Gênero, ainda que não se negue aspectos biológicos. Como exemplo, podemos contar com as palavras da pensadora Judith Butler, que nos traz uma interessante contribuição para pensar o Gênero, para além das definições de homem ou mulher (usadas superficialmente em nossos estudos populacionais).

Neste sentido, a autora atenta para a produção sociocultural deste elemento ao apontar que: “não há identidade de Gênero por trás das expressões do Gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (2003, p. 49).

Isto quer dizer que não há um Gênero (masculino, feminino, etc.) em essência, pois o Gênero é produzido e reiterado ao longo dos tempos. No entanto, essa performatividade não deve ser confundida com simples performance individual do sujeito, mas deve ser compreendida como uma construção social, culturalmente enraizada, que produz os sujeitos, variando histórica e geograficamente.

Friso isto, porque este discurso sobre o Gênero enquanto construção social, apesar de estar se disseminando bastante academicamente, ainda é muito dimensionado em relação à escala individual. Ou seja, visto em relação à identidade particular dos sujeitos, onde até nas próprias falas de professores percebe-se, às vezes, uma confusão da ideia de Gênero com a ideia de ‘identidade de Gênero’.

⁴ Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein (1979).

Esse limite em relação à compreensão mais complexa e ampla do gênero enquanto uma categoria que estrutura as bases das relações sociais das sociedades é algo que se relaciona com o fato de que a maioria dos docentes não se dedica ao estudo da temática, conforme vemos na fala de duas professoras entrevistadas, Professoras Safo e Marielle. Sendo, ambas as docentes, pesquisadoras da temática de gênero.

(...) o Gênero pela perspectiva da Butler ta muito difundido, tem sido acho que a maior referência, a principal referência, das pessoas que estão fazendo esse tipo de pesquisa, né. Então, o pessoal costuma, e eu tenho visto isso, “ah, Gênero não é só sexo biológico, são as relações e ele é culturalmente construído”, legal. Sabe o conceito de Espaço de Milton Santos? Ah, o que é Espaço? “É um conjunto indissociável de objetos e ações”, ponto. **Eu to acreditando que a gente ta com um limite aí, né.** Ai a gente sai um pouquinho da Butler, e de repente vai lá pra Joan Scott, e fala, não, a Joan Scott também ajuda, porque ela vai falar que é uma categoria útil de análise. Ah, bacana. **Só que a gente faz aquela leitura, que ela é super complexa** (Professora Safo / UFFS) (Grifos meus).

Primeira, eu acho que essa ideia (de construção social), a maioria das pessoas já tem. Acho maioria das pessoas, principalmente ligadas à academia, já teriam uma ideia, vamos dizer assim, do que remeteria a palavra gênero. No meu caso, eu posso te dizer, a gente tá trabalhando, o que seria esse gênero? Uma categoria analítica, um conceito específico, ou uma categoria prática, no sentido político, vamos dizer assim. Ou a gente pode remeter a relações de gênero, né, também. Eu acho que ficar no que seria o conceito gênero, uma categoria analítica, né. (...) **Normalmente quando se fala esse conceito pra um leigo já remete a uma hierarquia, supostamente uma hierarquia, e eu entendo que ele é um conceito,** e eu sigo aí muito a Safiotti, que ele é um conceito, vamos dizer assim, primordial do ser humano. O ser humano constrói a sua existência dando significado ao que é ser homem e o que é ser mulher (Professora Marielle / FURG) (Grifos meus).

Podemos encontrar apoio a esse pensamento também em Foucault, que mesmo não tendo feito referência exclusiva ao gênero e à sexualidade, explanou sobre a importância das reflexões das lutas travadas a partir destas temáticas, justamente reivindicando um olhar para muito além do âmbito individualista das identidades.

São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, que fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo.

Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o “indivíduo”; mais que isto, são batalhas contra o “governo da individualização” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Neste momento, pode-se dizer que o conceito de gênero vem se colocando, de fato, enquanto categoria e enveredando, cada vez mais, para as dimensões culturais e políticas de tais diferenciações do que é entendido socialmente como masculino ou feminino, resultando de/em discursos e práticas de valorização ou discriminação, como pode ser observado na ideia exposta por Scott, pela primeira vez em 1986, em seu artigo *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*⁵:

(...) o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre o sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de “papéis sexuais”, esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 75).

Aqui, é interessante e salutar incluir o diálogo que Amílcar Torrão Filho (2005) estabelece com esta obra de Scott e os diversos aspectos abordados sobre Gênero e a (Homo) sexualidade, quando se dedica a problematizar algumas questões pertinentes ao cruzamento, como ele mesmo chama, entre o que é entendido como masculino e feminino.

Realizando uma retrospectiva sobre o conceito de Gênero (enquanto uma categoria útil e de análise), o autor corrobora com a afirmação de Scott, reforçando o quanto este conceito tem a contribuir não só para escrever a história das mulheres com outros significados, “mas também a dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais” (TORRAO FILHO, 2005, p. 129).

Em sua crítica sobre a obra de Scott, em tom colaborativo, Torrão Filho apenas aponta uma falta da autora em deixar de trabalhar aspectos relativos às fontes da história das mulheres, onde aponta que os discursos produzidos sobre as mulheres durante a história são esparsos e carregados de estereótipos:

⁵ Versão francesa (1988) traduzida por Guacira Lopes Louro em 1990, e revisada por Tomaz Tadeu da Silva em 1995.

“Estas fontes sobre as mulheres geralmente são produzidas pelos arquivos policiais ou religiosos; as vozes femininas ‘são ouvidas à luz dos constrangimentos impostos pelas práticas de poder que orientam tal e qual interrogatório” (p. 137-138).

Já ao relacionar homossexualidade e misoginia, o autor ressalta que as visões binárias e essencialistas sobre o gênero e seus papéis fazem com que os aspectos femininos presente em homens, e os atributos tidos como masculinos em mulheres, sejam, então, interpretados como depreciativos, na medida em que os mesmos, segundo estas visões, desqualificam o sujeito enquanto homens ou mulheres de verdade.

Ele relata o quanto homens gays, nestas visões, podem ser considerados traidores de seu próprio gênero – quando recusam, em parte, alguns atributos masculinos que são entendidos como louváveis, e quando são passivos diante de uma relação homossexual, como se estivessem se rebaixando à condição feminina, submetendo-se à dominação por outro homem e abnegando sua própria masculinidade. Neste sentido, Amílcar Torrão Filho (2005, p. 149) acredita que: “A homofobia é irmã do racismo e da misoginia”, e destaca a importância de se estudar estes enquanto fenômenos/problemas sociais, variáveis de acordo com os diferentes contextos sociohistóricos, ouvindo as vozes das minorias.

O autor ainda aborda o afastamento da biologia que repercute também na questão genética relacionada à homossexualidade, em certa medida pelo medo de um possível determinismo biológico em detrimento dos aspectos socioculturais

(...) há uma tendência muito grande em apagar os traços biológicos da constituição das identidades sexuais. (...) No caso da homossexualidade, o medo – justificado, é verdade – de uma volta à eugenia, afasta as humanidades do debate sobre as relações da homossexualidade com um componente genético e adaptativo” (idem, p. 149-150).

Com isso, Torrão Filho também nos alerta para a necessidade de pensar a sexualidade e o gênero de forma ampla, sem a necessidade de desprezar ou negar aspectos biológicos, mas também não tornando eles essências determinantes e justificantes de nossas aspirações morais. Sem tais essencializações, produzimos condições de entendermos melhor estas questões em sua complexidade, em seus mais diversos aspectos, envolvendo os papéis sociais, as relações, a afeição e outros atributos pertinentes à reflexão e ao seu entendimento.

Buscando averiguar isso com os docentes participantes da pesquisa também em relação à Sexualidade, estes foram perguntados sobre qual eram seus entendimentos a este conceito. Apesar de alguns apresentarem dúvidas ou confusões, a imensa maioria se aproximou novamente de um entendimento da identidade sexual como posicionamento sociocultural e afetivo onde o aspecto biológico pode ser importante, mas não preponderante, na constituição.

Pois é, **“agora tu me apertou”**... Não, eu vou te dizer, a Sexualidade pra mim é uma questão (que) **vai além do sexo masculino e feminino**, né. É a importância disso. Porque isso é importante pra vida de todos nós. Tanto do menino, do homem ou da mulher. Mas agora, puxa, se eu tenho que definir isso, eu não vou saber te definir essa questão. Da importância eu sei, mas **“agora me pegou”** (Professor Djamila / UFFS) (Grifos meus).

Sexualidade é como talvez eu exerça o meu gênero na prática, né. Ou seja, eu **“recebo”** um corpo, e **esse corpo tem, mais do que uma identidade biológica, ele tem, ao se relacionar com os outros corpos e outras pessoas**, ele tem interesse maior ou menor por alguns, né. E a sexualidade é como eu exerço a minha... No caso eu que sou heterossexual, **como eu exerço a minha sexualidade, as minhas relações afetivas e (por que não?) sexuais, né, as duas coisas** (Professor Milk / UFRGS) (Grifos meus).

Cara, **me remete a uma construção cultural, uma construção individual e cultural ao mesmo tempo**, relacionado ao sexo e, de alguma certa forma, uma certa performatividade, assim, também. Então, sexualidade me remete a **uma série de ações, de práticas, de costumes, relacionadas à dimensão do sexo, mas também relacionadas a uma construção cultural**, né (Professor Elton John / UFFS) (Grifos meus).

Como pode ser visto no exemplo destas falas trazidas das entrevistas, já tendo a sexualidade como referente, o corpo docente demonstra um entendimento que busca se afastar de uma formação discursiva de viés biológico, formando certo consenso, onde o cerne, as convergências dos sentidos, expressa uma força enunciativa que coloca a sexualidade como um aspecto natural na identidade que os sujeitos constroem socioculturalmente, considerando seus desejos.

Apenas um entrevistado, em meio aos 32, enunciou sua fala a partir de um discurso de uma formação discursiva bastante biológica ao dizer que: **“Sexualidade é uma necessidade de reprodução até, digamos assim, né... Uma necessidade de reprodução de uma determinada espécie efetivamente, e gênero não necessariamente seria isso”** (Prof. Sócrates / UFRGS).

Estes discursos nas falas dos docentes são discutidos em um texto interessante, de Jeffrey Weeks, trazido em livro organizado por Guacira Lopes Louro e revisado por Tomaz Tadeu da Silva, que nos traz a seguinte reflexão:

“Qual é a relação entre, de um lado, o corpo, com uma coleção de órgãos, sentimentos, necessidades, impulsos, possibilidades biológicas e, de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais?” (1999, p. 37).

Buscando respondê-la, o autor argumenta que apesar de ser o corpo biológico um local onde a sexualidade tem a possibilidade de fluir, dando contornos para o que é sexualmente possível, a sexualidade não pode, nem deve, ser encarada como fenômeno meramente corpóreo/corporal ou biológico. Isto porque, segundo ele, o corpo em si mesmo não possui um sentido intrínseco, a não ser o que o próprio indivíduo e/ou a sociedade estabelece.

A partir daí, primeiramente, assim como Weeks (1999) aponta, é preciso sinalizar a mobilização de discursos pela qual a sexualidade passou, principalmente a partir da Modernidade, passando de visões mais essencialistas – que acreditavam no sexo como algo dado naturalmente, instintivo, uma força avassaladora que trazia a necessidade de ser saciada – até perspectivas mais construcionistas, hoje, onde a sexualidade já é tida como algo construído social e culturalmente, modelada a partir de diferentes contextos históricos e geográficos.

Criticando a exacerbada regulação sobre os corpos e as sexualidades, crescente desde a Modernidade, Jeffrey Weeks ainda aborda a consequente classificação e disciplinamento destes mesmos durante um processo, um exercício, de constante vigília e controle.

Isso faz referência também às palavras de Foucault (1993), que lembra sobre o exercício do poder nos discursos produzidos, principalmente, sobre a sexualidade das mulheres, das crianças e/ou dos pervertidos (como eram chamados os desviantes do padrão sexual instituído). Outro autor, pesquisador sobre a temática, Marco Antonio Torres (2010) também corrobora isso quando ressalta:

Do século XV ao XIX, articula-se, tanto na Igreja Católica quanto no mundo por ela influenciado, uma moral que vê o sexo apenas como uma forma de procriação. Nesse período, os pecados sexuais são de dois tipos: consonantes com a natureza (fornicação, adultério, incesto, estupro e rapto) e contrários à natureza (masturbação, sodomia, homossexualidade e bestialidade). Os pecados consonantes com a natureza como o estupro, adultério, etc., quando realizados por homens, sempre encontraram certa convivência social, como se eles possuíssem uma menor gravidade. Isso é

algo que pode ser sentido em vários discursos machistas na atualidade. Os pecados pertencentes ao segundo grupo, aqueles que seriam contra a natureza, eram entendidos como mais graves, pois feriam o critério de procriação, constituindo, no discurso sedimentado historicamente, um abuso mais radical da sexualidade humana (p. 24-25).

Foucault se remete a essa formação discursiva pretensamente calcada numa suposta ordem natural, que vai dar condições de emergência para discursos religiosos, jurídicos e médicos regulatórios da sexualidade, produzindo recorrências em escrituras sagradas (como a Bíblia, a Torá e o Alcorão); legislações dos Estados-Nações (como o código penal Português que criminalizava a prática homossexual) e literaturas médicas (como o CID, onde a OMS categorizava a homossexualidade como doença até aproximadamente o ano de 1990).

Porém, quando se fala de discurso não existe unanimidade ou hegemonia discursiva, pois onde há discurso há poder, e onde há poder há resistência. Neste sentido, os discursos podem coexistir, pode se transformar, se movimentar, variando em diferentes contextos histórico-geográficos. Estes movimentos nos discursos chegaram a ser citados também em algumas falas dos entrevistados, e pode ser averiguado no enunciado de uma professora sobre a sexualidade:

Eu acho que no meu itinerário de vida, com o tempo de vida que eu tenho, **por muito tempo, sexualidade remetia a tabu. Remetia assim, a coisas muito tristes, como o pecado.** Então, a gente via as histórias de que quando os adultos faziam sexo tapavam-se os espelhos. Eu sou desta época, porque eu vivi há cinquenta e quatro anos, num lugar que tinha mil habitantes, então me vem muito isso. Agora, se tu me perguntar sobre sexualidade, assim, eu acho que **tá muito ligado à forma como as pessoas vivem, no que elas acreditam**, se eu lidar com a minha filha, por exemplo, a minha filha tem a questão da sexualidade muito voltada não ao estranhamento mas à naturalização (Professora Virginia / UFRGS) (Grifos meus).

Assim, como no caso do Gênero, o discurso sobre Sexualidade foi então permeado durante muito tempo por uma formação discursiva biologistica, onde a identidade sexual que não obedecesse à ordem heterossexista compulsória era vista como pecado, crime contra a natureza e, a partir do século XIX, como desordem mental, como destaca Foucault.

(...) foi nessa época, sem dúvida, que se puseram a funcionar novas superfícies de aparecimento: a arte com sua normatividade própria, a sexualidade (seus desvios em relação a proibições habituais tornam-se pela primeira vez objeto de demarcação, de descrição e de análise para o discurso psiquiátrico), a penalidade (enquanto a loucura, nas épocas

precedentes, era cuidadosamente destacada da conduta criminosa e valia como desculpa, a criminalidade torna-se ela própria e isso desde as famosas "monomanias homicidas" - uma forma de desvio mais ou menos aparentada à loucura (2008, p. 46).

E embora atualmente até mesmo o discurso biologista venha sendo transformado, e a própria homossexualidade já tenha sido constatada como uma característica tão presente na natureza quanto à heterossexualidade (sendo vista como parte integrante das dinâmicas sexuais nos seres vivos e identificada em centenas de espécies), ainda assim são persistentes algumas visões calcadas na Modernidade, para que se possa justificar a manutenção da heterossexualidade compulsória, enquanto uma norma insistente.

Por este motivo, para além de combater a LGBTfobia, é preciso compreender esta construção de uma heteronormatividade que sustenta este tipo de discriminação. E, por isso, da mesma forma que aconteceu com o conceito de Gênero, o conceito de Sexualidade assume aqui uma perspectiva cultural e política.

Com a sexualidade dizendo respeito ao conjunto amplo de expressões, vinculações, práticas, afetivas e também sexuais (reprodutivas ou não), estabelecidas pelos seres humanos ao longo de suas vidas. E, ainda que seja preferível o termo sexualidade e não diversidade sexual, o discurso aqui se coloca em consonância com o teor da ideia de Marco Antonio Torres, quando diz que:

(...) a diversidade sexual precisa ser compreendida como uma noção em expansão, pois as formas de expressão da sexualidade e a variedade das práticas sexuais são construções sociais e históricas. Sendo assim, chamamos a atenção para o fato de que outras sexualidades ainda poderão nos levar a questionar tudo o que até agora pensávamos sobre diversidade sexual (2010, p. 7).

Embora concordando com a noção ampla e em expansão de sexualidade enquanto espectro da afetividade das relações, esta opção de não utilizar exatamente o termo diversidade se dá pelo entendimento proposto a partir da Teoria *Queer*, que se apresenta como uma possibilidade teórica para se compreender melhor a construção da ordem heteronormativa compulsória.

Esta teoria foi impulsionada por reformulações ocorridas dentro de movimentos feministas e homossexuais, conforme relata Richard Miskolci (2012), e para esclarecer a problemática em relação ao uso do termo diversidade e, então, a preferência pela adoção de termos como diferença, o mesmo pontua:

O termo “diversidade” já se arraigou na sociedade brasileira. Quase todos os programas governamentais e *slogans* dos movimentos sociais vêm com esse termo, mas o que buscamos expressar usando a palavra “diversidade” pode ser repensado e adquirir outro significado, inclusive o de lidar com as diferenças. O termo “diversidade” é ligado à idéia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à idéia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas (p. 15).

Pensando assim, mais do que estudar os sujeitos, que não devem ser essencializados e nem mesmo incluídos ou tolerados como uma diversidade da ordem vigente, é preciso analisar primeiramente os processos de sujeição e subjetivação produzidos discursivamente nesta ordem.

Por isso a Teoria *Queer* se distingue de outros estudos gays e lésbicos nas últimas décadas do século XX, preferindo uma perspectiva da diferença em vez da diversidade, pois versa mais sobre heteronormatividade do que sobre a homofobia, indo além do entendimento dos resultados discriminatórios, buscando conhecer os processos normatizadores. Neste sentido, Miskolci (2012) também comenta:

Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é “cada um no seu quadrado”, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (p. 15-16).

E ainda outra importante pesquisadora sobre esta teoria e temática no Brasil nos brinda com uma elucidação em relação a esta perspectiva da diferença, a professora Guacira Lopes Louro, indica:

Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (2001, p. 550).

A referida autora, salutarmente, comenta ainda a importante compreensão da existência de uma relação inexorável entre a Teoria *Queer* e esta perspectiva da diferença, ao dizer que:

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. (...) Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (2001, p. 546).

É a partir desta perspectiva, então, que a Teoria *Queer* tem sua gênese, alavancada após a eclosão dos movimentos que trazem à tona o caráter cultural e político, bem como as imbricações sociais, do gênero e da sexualidade. Neste sentido, Miskolci (2012) volta a contribuir:

O que hoje chamamos de *queer*, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais. Os três principais “novos” movimentos sociais foram o movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, o movimento feminista da chamada segunda onda e o então chamado movimento homossexual. Eles são chamados de novos movimentos sociais porque teriam surgido depois do conhecido movimento operário ou trabalhador, e porque trouxeram ao espaço público demandas que iam além das de redistribuição econômica (p. 21).

Em um primeiro momento, ainda somente vinculados às perspectivas marxistas na crítica à desigualdade, estes movimentos têm nas referências das lutas trabalhistas um aporte para suas próprias pautas. Porém, como se poderia esperar, diante da evolução da singularidade de suas demandas e pautas, houve uma gradativa transformação e produção teórica própria.

A maior parte do movimento feminista e do movimento homossexual das décadas de 1960 e 1970 era liberacionista, ou seja, via mulheres e homossexuais como sujeitos oprimidos que deveriam lutar pela liberdade. Eram movimentos que concebiam o poder como repressivo e operando de cima para baixo, por exemplo, pelas elites dominantes contra o povo. A despeito das demandas inovadoras de reconhecimento das diferenças,

operavam com a inspiração teórica marxista que marcara o antigo movimento operário. De forma muito simplista, era como se a luta dos trabalhadores contra o capital estivesse sendo apenas adaptada a um contexto em que novos sujeitos lutavam contra outras formas de opressão. A partir do final da década de 1980, com a disseminação do conceito de gênero e a incorporação das ideias de Foucault sobre uma analítica do poder, a nova política de gênero começa a modificar essa forma de conceber a luta política e apontar como é a cultura e suas normas que nos criam como sujeitos (MISKOLCI, 2012, p. 28).

Os grupos em questão, obviamente não de forma unânime, iniciam nos anos 1980 uma série de reflexões sobre as prioridades e demandas teóricas e políticas para se combater as formas de opressão e engendramentos culturais aos quais estariam sujeitos. Com estas contestações, entre outras, a efervescência nestes movimentos prepara um terreno fértil para o desenvolvimento da Teoria *Queer*, conforme o autor assinala:

A partir da segunda metade da década de 1980, há um processo de reavaliação desses movimentos, seus sujeitos e demandas priorizadas. É o momento em que feministas negras, e do então chamado Terceiro Mundo, começam a criticar o caráter branco, de classe média e ocidental do feminismo anterior. Em movimento similar e articulado, o movimento homossexual e o feminista passam a ser questionados por aqueles que viriam a ser conhecidos como *queer* (MISKOLCI, 2012, p. 13).

Este período se torna um marco histórico, portanto, onde estes segmentos passam a questionar muito mais sobre as articulações socioculturais dos processos de normatização diante das relações de poder, como a construção da heteronormatividade, por exemplo, para além de focar somente no exercício do poder, até então entendido como repressivo. Sobre isso, o autor deflagra:

A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual o mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual, também podem ser agentes da heteronormatividade. Não por acaso, violências atualmente chamadas de homofobia não se dirigem igualmente a todos/as os/as homossexuais, mas, antes, muito mais frequentemente a quem não segue esse padrão. Nesse sentido, quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta ou pensa diferentemente. Muitos homossexuais também normalizados ajudam na estigmatização e na percepção negativa daqueles que não cabem na heteronormatividade (MISKOLCI, 2012, p. 14).

Ainda sobre isso, Guacira Lopes Louro (2001), corrobora com Miskolci e também aponta sobre esta “virada epistemológica” proposta dentro dos movimentos políticos e teóricos, ao comunicar:

Ao alertar para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, os teóricos e as teóricas queer sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise; trata-se de uma outra perspectiva epistemológica que está voltada, como diz Seidman, para a cultura, para as “estruturas lingüísticas ou discursivas” e para seus “contextos institucionais” (...) (p. 549).

Obviamente, se tratando de relações de poder, estas outras perspectivas vão encontrar resistência dentro dos próprios movimentos e, seja dita a verdade, até nos dias de hoje não são adotadas de forma absoluta, pois no campo dos discursos há sempre disputas.

Os movimentos feministas e LGBTs são diversificados, não correspondem a uma massa homogênea de pessoas com ideais e reivindicações idênticos, aliás, seria estranho se assim o fosse, diante das diferentes pautas e demandas que refletem as singularidades dos sujeitos e dos espaços.

No entanto, há consenso de que as normas são produzidas socialmente e que conceitos como Gênero e Sexualidade, ao serem ativados, são de suma importância para operar na análise e compreensão dos arranjos culturais aos quais estão submetidos.

A mudança de foco dos sujeitos para a cultura gerou reações. Muitos diziam que o conceito de gênero despolitizaria os movimentos e que não seria possível fazer política sem partir dos sujeitos concretos, no caso do movimento feminista, as mulheres. A história provou o contrário. Na nova política de gênero, seja lá nos Estados Unidos, quer seja aqui no Brasil, ganharam espaço problemáticas trazidas por trabalhadores do sexo, transexuais, travestis e mesmo por pessoas que às vezes estão dentro das relações com pessoas do sexo oposto, que poderiam ser vistas como pessoas modelares socialmente, mas que não acreditam nessas normas e acham que é uma violência que elas, as normas, sejam impostas. Os hetero-queer são muito numerosos, politicamente engajados com as pessoas que sofrem estigma e são relegadas à abjeção. Em comum, essa nova onda dos movimentos sociais problematiza a cultura e a imposição social de normas e convenções culturais que, de forma astuciosa e frequentemente invisível, nos formam como sujeitos, ou melhor, nos assujeitam (MISKOLCI, 2012. p. 28-29).

Assim, buscando a contestação das normalizações, a Teoria *Queer* abre um precedente e têm se mostrado uma frutífera possibilidade teórico-metodológica para pensarmos as práticas socioculturais e compreender os processos de sujeição. Algo que Foucault (1995) também buscou sinalizar ao seu modo:

(...) pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e sumissão).
Acredito que, na história, podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si, (...) a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido (p. 236).

Ao trazer estas questões, a produção de masculinidades e feminilidades, o emprego do Gênero e da Sexualidade, para a Geografia, e suas repercussões na produção dos espaços, algumas reflexões se tornam úteis e interessantes. As expectativas e construções socioculturais, em relação a homens e mulheres, não possuem imbricação ou reflexo para lidar com questões como tratamento da terra e gestão do território? Nos espaços do campo e na cidade, não há materializações destas expectativas socioculturais ligadas ao que é entendido como masculino ou feminino? Estas são apenas algumas das perguntas passíveis de reflexão.

Para que encontrar algumas respostas para questionamentos como esses é preciso que tanto a Sexualidade quanto o Gênero sejam entendidos não só como aspectos da identidade, mas como categorias analíticas basilares para estudos socioespaciais. Algo que irei explicar mais propriamente no próximo capítulo.

Uma fala interessante que se destacou um pouco da ampla maioria das entrevistas e até me chamou atenção, por trazer esse entendimento da Sexualidade para além da dimensão da identidade dos indivíduos, foi a colocação de uma professora que trabalha com Geografia da População e que traz a sexualidade para essa ideia que defendo, de categoria de estudo e análise, ao comentar o seguinte:

Do ponto de vista do que estudo dentro da Geografia seriam aquelas mais aquelas relacionadas **à questão das teorias populacionais, onde você tem os neomalthusianos, os malthusianos, que estão todos relacionados à questão da sexualidade, da abstenção, e bem próprio da época.** Então eu acho que isso traz pro aluno uma dimensão de contemporaneidade que se altera ao longo da nossa história (Professora Ana Carolina / UFSM) (Grifos meus).

Neste trecho podemos perceber a possibilidade de reflexão sobre a sexualidade enquanto elemento que fundamenta as dinâmicas populacionais, por exemplo. Assim, se fosse bem problematizada, se poderia superar descrições mais superficiais da demografia, das pirâmides etário-sexuais, etc.

Por um lado, ter verificado que há uma receptibilidade destas temáticas por parte dos docentes universitários no Rio Grande do Sul, e que suas compreensões ao menos se aproximam da perspectiva de construção social sobre gênero e sexualidade, representa uma potencialidade para uma Geografia mais plural.

Mas essa potencialidade só se tornará efetiva como algo concreto se for acompanhada de um aprofundamento teórico e da defesa destas temáticas enquanto possibilidade real na formação dos professores e em suas práxis.

É verdade que temos encontrado esforços na Geografia em relação a estas temáticas, pesquisadores consagrados, como Alex Ratts, Benhur Pinós da Costa, Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat, Maria das Graças Silva Nascimento, Miguel Angelo Ribeiro e Susana Maria Veleda da Silva, entre outros, produzem há anos trabalhos relativos especificamente a estas temáticas. Esforços estes que buscarei trazer já no próximo capítulo.

No entanto, nem sempre estes empenhos reverberam nos currículos e no que se refere à interlocução com a área de Ensino de Geografia, mais particularmente neste aspecto ainda não vislumbramos um diálogo bem consolidado, então é preciso muito mais esforços.

Por óbvio, nós, mestrandos e doutorandos, estamos ocupando espaços, orientados por estes e outros profissionais, formando novas frentes de trabalho. Contudo, com exceção da análise específica sobre Gênero nos livros didáticos de Geografia, realizada por minha orientadora, (TONINI, 2002), desconheço haver grande visibilidade dos trabalhos direcionados especificamente ao Ensino de Geografia, principalmente no tocante à Sexualidade. Temos aí mais um limite.

Somente refletindo a partir destas contestações e do espectro do olhar sobre a Sexualidade em suas dimensões socioculturais, é preciso se deixar levar à reflexão sobre suas intersecções possíveis com Gênero, raça e classe, diante das relações de poder. Relações estas que, ao mesmo tempo, tentam definir identidades sexuais ideais, enquanto outras são colocadas como diferentes da norma e se tornam, portanto, fontes de marginalização.

Em um permanente jogo de negociações entre estas relações de poder, as categorias acima citadas, em especial as duas primeiras, permitem, cada vez mais, uma gama enorme de combinações e intercâmbios, trazendo à tona uma complexidade social (e sexual) sem precedentes. Complexidade existente nas sociedades, porém, como já mencionado anteriormente, borrada, apagada, ignorada, cerceada, de acordo com cada contexto sociohistórico.

Cabe a todos nós, professores pesquisadores principalmente, nos posicionarmos teórica e até mesmo politicamente diante das possibilidades pluralistas que busquem abordar esta complexidade sociocultural que se apresenta, por vezes, em movimentos avassaladores, quando o rompimento com as normas vigentes é abrupto.

Como já dito, também é crucial enxergar o gênero e a sexualidade não só como uma dimensão das identidades individuais dos sujeitos, mas enquanto fator estruturante das sociedades, para romper com visões mais essencialistas. Algo que tanto os Estudos Culturais quanto a Teoria *Queer* buscam.

A consequência se um determinado campo do saber, como a Geografia, não se debruçar sobre determinados essencialismos e dicotomias é se manter alheio às diversas manifestações socioespaciais evidenciadas na contemporaneidade, não podendo atentar-se para fatores influentes na dinâmica dos diversos espaços e suas singularidades.

Sem isso, a Geografia perde em qualidade de detalhamento, perde riqueza de conhecimento, se não olhar o Gênero e a Sexualidade sobre os deslocamentos populacionais, as migrações, a divisão do trabalho, a apropriação da terra e recursos, a influência sobre o setor industrial e em relação ao consumo direcionado, a participação dos grupos na economia, as prioridades elencadas para o planejamento e gestão de territórios, etc.

Sem sequer perceber o binarismo de Gênero existente, não é possível superá-lo, assim como não será possível tratar das desigualdades relativas à Sexualidade apenas contando com uma abertura para uma perspectiva binária, essencialista e economicista, sem confrontar a produção de cultura, de subjetivação e a própria construção social. Por isso é feita aqui a defesa da aproximação destes temas especificamente com a Geografia como algo emergente, pois, como Linda Nicholson (2000) coloca:

(...) a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Conseqüentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão 'até o fundo' – aquelas diferenças ligadas não só a fenômenos limitados que muitas associamos ao 'gênero' (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo (p. 14).

Por estes motivos insisto na abertura da Geografia para perspectivas até então não tão costumeiras e, mais do que isso, ir além de uma inclusão da diversidade, que trate o Gênero e a Sexualidade como meros penduricalhos nos conteúdos disciplinares, nas pesquisas. Para tanto, o próximo capítulo tem por finalidade abordar, de forma breve, esta aproximação temática que em verdade já vem letamente acontecendo, e analiso ainda alguns discursos presentes nas falas de docentes e ativistas LGBTQIA+, e as possibilidades de enriquecimento dos estudos geográficos ao incorporarem tais conceitos em suas investigações.

4. SOBRE EDUCAÇÃO, GEOGRAFIAS *QUEER* E OUTRAS ARTESANIAS

Para aprofundar a explanação da inserção das temáticas deste trabalho especificamente na formação do professor de Geografia, gostaria de trazer aqui para a análise, já de antemão, algumas falas dos docentes acerca de tal inclusão curricular frente às lutas sociais por direitos relativos a Gênero e Sexualidades, representadas nas falas dos coletivos feministas e LGBTQIA+.

Assim, em uma das questões de entrevista, os docentes foram questionados sobre a referente necessidade dessas temáticas na formação do professor, e, em verdade, nenhum professor desprezou tais assuntos ou renegou a importância de serem abordados em algum momento.

De maneira geral as falas foram sucintas, mas trazendo estas questões como tão importantes quanto o conteúdo, portanto, reunindo um sentido, uma força enunciativa, que diz que são questões emergentes e devem ser tratadas, para que se possa mediar situações conflituosas e por se relacionarem com o cotidiano.

Analisando os enunciados, como nos exemplos das falas a seguir, se tornou perceptível essa emergência tanto no sentido de se tratar de temas sociais que emergem, pelo cotidiano na atualidade, quanto no sentido da preocupação no discurso dos docentes com a ideia de respeito à identidade e mediação de conflitos emergentes em sala de aula.

(...) eu acho que é urgente, necessário, né. Porque, justamente, dado que as questões de gênero e de sexualidade, que tu me perguntaste para definir anteriormente, não são apenas definições técnicas de dicionário e que são construções sociais, e que ocupam muito o nosso tempo da nossa vida (Professor Milk / UFRGS).

É fundamental trabalhar essas questões na formação inicial do professor, acho que deve ser trabalhado, porque isso perpassa a vida de todos, principalmente dos jovens, das crianças e dos jovens, adolescentes, com que se vai atuar, vai trabalhar depois na educação básica. E aí tem que ter uma preparação pra isso (Professor Wyllys / UFSM).

Falando do professor, acredito que sim. Eu acho que assim, tipo, o que a gente ouve falar, o que gente lê, o que a gente presencia às vezes, é assim a questão de preconceito, forma de tratar as pessoas, de não conhecimento mesmo, inclusive de professores mesmo, que não sabe como abordar essa questão, por exemplo, se tem um aluno de tal gênero, enfim, como tratar o aluno dessa maneira (Professor Paulo Gustavo / FURG).

Percebe-se, pelas falas dos docentes, que estas questões de Gênero e Sexualidade são interessantes para a maioria por tratarem de questões que podem gerar, no dia-a-dia, situações de constrangimento e discriminação entre os indivíduos. Tornou-se evidente, portanto, que é reiterada a dimensão da identidade do sujeito para evocar a relevância destas temáticas, para o conhecimento e entendimento das diferenças.

Neste caso, a tendência é quase sempre relacionar essa importância mais ao campo pedagógico e não tanto ao geográfico, o que pode acabar por ajudar a orientar a forma como os currículos tratarão (ou não) estas temáticas dentro ou fora das disciplinas específicas da área de cada curso. Tratarei desta instituição dos currículos de forma mais pontual no próximo capítulo.

No entanto, alguns professores, principalmente os que vêm iniciando alguns trabalhos nestes campos, foram além e chegaram a levantar a importância destes assuntos olhando também pelo prisma da própria geograficidade presente nas categorias de Gênero e Sexualidade, e assim poderia ser pensada uma Educação Geográfica mais plural e abrangente.

Irei abordar ao final deste capítulo estes levantamentos, mas, antes disso, cabe enfatizar aqui que tanto os enunciados atravessados por uma formação discursiva mais voltada à sensibilização pedagógica de acolhimento das identidades dos sujeitos, quanto os mais voltados a uma preocupação epistemológica mais especificamente geográfica, estão relacionados a discursos mobilizados principalmente a partir do final do século XX.

E apesar de se situarem em campos diferentes, estes dois prismas – a sensibilização pedagógica; e a abertura geográfica, para o tratamento sobre questões de gênero e sexualidade – compartilham, além da proximidade do contexto histórico, uma contestação em relação a dicotomias e a valorização da identidade dos sujeitos como um tipo de princípio norteador.

Neste sentido, como coloca Foucault (2008), quando percebemos uma variabilidade de perspectivas possíveis a se tratar de um objeto discursivo, é interessante que conheçamos os movimentos e condições para que diversos discursos possam se afastar, para se contraporem ou mesmo, como é neste caso, apesar de se distinguirem, se aproximarem.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa "dizer alguma coisa" e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação - essas condições, como se vê, são numerosas e importantes (FOUCAULT, 2008. p. 50).

Assim, para tratar respectivamente estas mobilizações do discurso sobre a inclusão destas temáticas na formação do professor, abrirei agora dois subcapítulos: um sob a égide da identificada sensibilização pedagógica frente à identidade dos sujeitos, e outro, a ser tratado em seguida, sobre a abertura *Queer* específica da Geografia, para questões de Gênero e Sexualidade. Subcapítulos estes que servirão para seguir analisando um pouco sobre estes discursos empreendidos pelos professores e incluir o discurso empregado pelos coletivos feministas e LGBTQIA+ nas entrevistas ao final.

4.1 A sensibilização Pedagógica frente à diversidade dos sujeitos

Antes de abordar a abertura especificamente da área da Geografia em relação às temáticas da tese, como mencionei, farei primeiro uma explanação sobre a sensibilização pedagógica que apareceu nos discursos docentes, diante da diversidade de identidades dos sujeitos educandos.

Aqui estarei me remetendo um pouco à Pedagogia Crítica, que identifiquei estar presente e que, em verdade, se diferencia dos Estudos Culturais que ajudam a fundamentar esta pesquisa. Afinal, sabemos que sujeito é tido de forma diferente para Paulo Freire e para Foucault, por exemplo. Pode-se dizer que, em alguma medida, enquanto o primeiro foca no acolhimento do indivíduo sujeito, o segundo busca focar na compreensão dos processos que o sujeitam.

Por que, então, falar sobre o acolhimento da identidade do indivíduo? Por que trazer colocações com vinculações marxistas em uma Pedagogia Crítica, ao invés de seguir diretamente apenas para uma perspectiva classificada como pós-crítica de viés culturalista?

Respondo: Se o discurso dos professores, como foi identificado, está sendo pautado na consideração da identidade dos sujeitos, pesando a mediação de conflitos entre os indivíduos, é porque que este discurso remete à influência de uma pedagogia crítica, daí a importância de falar sobre isso, ainda que brevemente.

Até o momento, a maioria das falas dos docentes remete ao Gênero e à Sexualidade como fatores individuais da identidade dos sujeitos, e como um dado de suas realidades que precisa ser trazido para a sala de aula, respeitado e contemplado.

Porém, quase sempre enunciaram isto como uma necessidade de sensibilização pedagógica para lidar com estas questões e os sujeitos, individualmente, que poderia ser suprida por qualquer professor ou pelas chamadas “disciplinas pedagógicas”, por exemplo. Como, coloca a professora Silvety (FURG): “Então toda **essa parte didático-pedagógica**, eu não sei, mas eu acho que em algum momento essas discussões são feitas, né... Acho que tem que ter essa discussão” (Grifos meus).

Apesar do acolhimento, e salvo algumas exceções, não se percebeu de forma significativa a preocupação com os processos, em si, de subjetivação ou normalização que ocorrem a partir do gênero e da sexualidade para a construção das identidades. Ou seja, é bem possível que a formação discursiva que atravessa os enunciados da maioria dos professores entrevistados encontre mais conexões críticas / marxistas do que culturalistas / pós-estruturalistas.

Esta perspectiva crítica, no tocante ao gênero e à sexualidade, está relacionada aos primeiros movimentos homossexuais que comentei no capítulo anterior, onde a diversidade se pretendia ser incluída, onde a opressão sobre os sujeitos parecia ser quase linear (de cima para baixo) e onde a maior preocupação é combater mais especificamente a LGBTfobia e não a heteronormatividade.

Apesar de oferecerem caminhos e intenções diferentes dos Estudos Culturais, isto não quer dizer que a sensibilização pedagógica trazida no viés marxista / crítico não deva ser compreendida ou que seja menos importante de ser tratada. Ao contrário, ela pode ser celebrada aqui como combativa também das opressões, injustiças e possíveis desigualdades, assim como busca repensar algumas dicotomias calcadas na Modernidade, e deve ser vista como dando condições de emergência para o discurso dos professores.

Além disso, tem se tornado cada vez mais necessário resgatar alguns autores e refletir acerca de fatores importantes para os processos de ensino-aprendizagem, e nas relações entre professor e aluno, especialmente neste momento de tensão e polarização política/ideológica no cenário brasileiro, desumanização do outro e reformas educacionais.

Desta forma, para pensarmos essa sensibilização pedagógica, esse acolhimento das identidades, que está no discurso dos professores, um tema que está longe de ser esgotado e bem explorado é a questão da afetividade. Para além da cognição, dentro da educação, é este o ponto ao qual este tópico se dedica, à afetividade presente, ou não, no ato de ensinar, aprender, acolher as diferenças.

A desconstrução da velha dicotomia entre razão e emoção é pólvora de crítica à Modernidade, tanto na Pedagogia Crítica quanto nos Estudos Culturais, ou seja, é um ponto de aproximação para que os discursos se movimentem e outras dicotomias sejam repensadas, e assim as identidades sejam mais do que acolhidas a partir dos sujeitos, mas problematizadas enquanto categorias.

A ideia de que razão e emoção são dois caracteres humanos que existem de forma totalmente independente, se expressam e agem separadamente, não é algo recente. Esta visão pertence ao mesmo paradigma disjuntivo que estabelece uma fronteira entre características vistas como distintas, quando, na verdade, as mesmas são facetas indissociáveis de um mesmo conjunto orgânico.

Este paradigma cartesiano, cujo *modus operandi* é a disjunção, foi impulsionado principalmente na Modernidade com a pretensa separação entre pesquisa objetiva/ciência e pesquisa reflexiva/filosofia, alavancando especializações e dissociações de toda sorte (sujeito x objeto, quantificação x qualificação, corpo x alma, razão x emoção, masculino x feminino, etc.).

A escola, também influenciada por este paradigma, se apresentava como instituição dedicada à construção do conhecimento básico que o indivíduo necessitava, principalmente vinculando-se ao mundo do trabalho, e traz inerente à sua figura a preocupação com os processos cognitivos que estão imbricados no ensino e na aprendizagem.

Em críticas iniciais a isso, de maneira ora mais singela ora mais enfática, pensadores sobre a educação como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e etc., ainda ao longo do século XX aperceberam-se da importância da afetividade neste processo.

É preciso, (...) reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 161).

Debruçando-se sobre estes aspectos, Edgar Morin (2001), em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, também faz uma interessante comunicação quando deflagra a importância da afetividade, realizando uma importante defesa da indissociabilidade existente entre razão e emoção, ao mencionar que:

(...) é preciso dizer que, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica e científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (p. 20).

Neste mesmo sentido, o autor ainda nos atenta sobre os prejuízos do que chama de racionalismo, uma racionalidade ilusória que, na verdade, (equivocadamente) despreza a afetividade como fator importante de seu próprio desenvolvimento:

O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte do afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2001, p. 23).

Corroborando esta ideia, Paulo Roberto Florencio de Abreu e Silva é outro autor que, em seu livro *Os Rumos do Professor Contemporâneo*, 2015, quando faz uma salutar retrospectiva sobre a questão da afetividade na educação para diferentes pensadores, dentre eles, Vygotsky e Piaget:

Piaget (1972/1978) considera a afetividade como a energética da ação sendo fundamental para o funcionamento da inteligência, mas ressalta que não modifica a estrutura da mesma. A afetividade é a mola propulsora de todo o tipo de atividade, em outros termos, afetividade é a energia que impulsiona a ação. A construção do conhecimento, sem afetividade, parece criar uma barreira que impede o impulso de uma ação. Segundo o autor, o aspecto cognitivo e afetivo têm influência mútua, uma vez que um não pode funcionar sem o outro, sendo indissociáveis. Em sua visão, não é possível separar, na ação, ambas as dimensões, ou seja, em “toda conduta, seja qual for, contém necessariamente estes dois aspectos: o cognitivo e o afetivo”.

Já a afetividade, na perspectiva de (VYGOTSKY, 2003), só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende sua base afetiva. Quem separa o pensamento do afeto nega, de antemão, a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento, no plano afetivo (SILVA, 2015, p. 32).

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva também relata que a afetividade pode (e deve) ser utilizada como uma estratégia pedagógica, pois: “Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles” (p. 33). O autor destaca ainda as ideias de Pedro Demo, a acrescentar na colaboração sobre esta análise da importância da emoção em processos educativos:

Neste contexto, Demo (2008, p. 139) nos diz que é trunfo essencial do professor saber motivar e envolver o aluno, porque, sem qualquer dúvida, aprende-se melhor, quando se tem prazer. Sendo assim, o segredo das quatro paredes de uma sala de aula está no despertar o prazer, no despertar a emoção, como também a razão; mas não só isso, pois implica esforço dos sujeitos, na construção e desconstrução e sem esquecer a humildade (SILVA, 2015, p. 32).

Isto tudo, afinal, evidencia a relevância da compreensão emocional e dos estímulos positivos para o estudante, especialmente estudantes LGBTQIA+, o que contrasta com algumas ideias e práticas (também pedagógicas) ainda vigentes mesmo no século XXI, que segregam cognição e emoção, e que dificultam mais ainda o caminho dos alunos que não seguem a ordem compulsória heteronormativa, nos espaços educacionais. Ou seja, ideias e práticas que não estão nem mesmo no alcance de uma pedagogia crítica.

Por isso este aspecto da sensibilização pedagógica se faz importante. Para que a afetividade e a subjetividade dos sujeitos, bem como a construção das identidades e diferenças não sejam postas, como acontece muitas vezes diante das relações de poder, como questões escanteadas no ensino e no currículo. Relações de poder e saber que podem se conectar, como sugere Fischer (2001):

E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (p 200).

Acerca da formação das gerações em meio a algumas destas relações, na atualidade, Lana Cavalcanti (2008, p.86) comunica que é necessário “formar o indivíduo, seu pensamento autônomo, crítico, que tenha sua subjetividade legitimada, suas múltiplas identidades respeitadas”.

Ou seja, sobre estes aspectos é interessante ressaltar a relevância de se contemplar e celebrar as identidades tidas outrora como dissidentes, desviantes ou subalternas (por exemplo, características identitárias referentes a Gênero, Sexualidade, etc.).

É importante que esta atenção seja dada positivamente, pois, conforme aponta Guacira Lopes Louro (2001), é a norma que sempre tem sua disseminação e legitimação assegurada, muitas vezes formando padrões que pretendem uma homogeneização ou marginalizando identidades que escapam daquilo que é esperado e valorizado.

Poderia ser cômodo e menos trabalhoso valer-se dos discursos já consagrados, ainda que equivocados, para estabelecer uma determinada prática em sala de aula sem essas preocupações, porém, diante destas demandas do mundo e da sociedade atual, em especial o momento atravessado pelo Brasil, é preciso fazer questionamentos:

Que educação nós gostaríamos de ter para nossas gerações presentes e futuras? Mais que isso, o modelo de educação que temos presenciado atende satisfatoriamente as necessidades dos estudantes e sociedade contemporânea?

Baseando-se nestes questionamentos que se defende que esta sensibilização para com a diferença, tenha significado para o estudante, e, mais que isso, que dê sentido para sua atuação diante dos problemas, do mundo, da vida e das pessoas. Assim, a prática docente pode estar afinada com estas perspectivas de uma educação afetivamente atenta e não caímos no equívoco de preparar o indivíduo apenas cognitivamente ou, ainda para prestar serviços de instrução simplesmente técnica, valorizada meramente de forma mercantilista.

Na obra *O Lugar do Olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*, Paulo César da Costa Gomes (2013), chama atenção sobre a necessidade do olhar mais atento ao observar uma determinada paisagem, ambiente ou fenômeno. Mas, apesar de enfatizar caracteres espaciais de qualquer objeto observado, ele nos deixa a possibilidade de pensar outro interessante recado: o de enxergarmos para além do olhar distraído, sobre qualquer situação ou fenômeno social.

Se fizermos esse exercício de abstração, em *lato sensu*, ele traz uma contribuição importante para a reflexão de qualquer professor que pretenda estar afetivamente atento para uma aprendizagem significativa de seus alunos e entendê-los como sujeitos em sua integralidade, fugindo de um regime de visibilidade onde a figura do estudante é vista de uma maneira racionalista e, por vezes, uniforme.

(...) podemos dizer que regimes de visibilidade nos informam sobre o que deve ser visível, como aquilo que é visto deve ser entendido e, simultaneamente, o que não merece ser visto. De certa forma, os regimes de visibilidade têm como meta nos informar sobre o que pode ser considerado importante e o porquê dessa avaliação (GOMES, 2013, p. 52).

Evidentemente existem também regimes de visibilidade dentro de uma sala de aula, quais conteúdos e comportamentos devem ser privilegiados, priorizados, abafados, ou negligenciados, deixados de lado. E, para que o professor possa atentar-se e aperceber-se destes outros aspectos nos serve ainda outra ideia trazida pelo autor, sobre olhar para além do que visível à primeira vista:

A diferença entre olhar e ver consiste, portanto, no fato de que o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse grande campo visual construído pelo olhar (GOMES, 2013, p. 32).

Em outras palavras, é imprescindível que abordemos estas facetas da importância da afetividade, não apenas no que diz respeito às aflições emocionais vindas de cada aluno, nem somente à afetividade que compreende à relação entre professor e aluno, mas de sensibilidade pedagógica e atenção às temáticas voltadas às identidades e diferenças.

Lançando este olhar cuidadoso, dedicado a ver o que não é evidente à primeira vista, o professor pode apreender melhor seu aluno, entender seus anseios, necessidades e as maneiras como se relaciona com os espaços educativos, podendo pensar, a partir de então, uma aprendizagem um tanto mais significativa.

De nada nos adiantar ter à disposição conhecimentos técnicos necessários se não os conduzimos por uma tomada de decisões responsável para com nós, com o próximo, e com os espaços onde interagimos. Aí reside um trunfo da educação afetivamente atenta, visando uma aprendizagem significativa, um incentivo para a empatia e a alteridade, onde o sujeito é estimulado a orientar-se e posicionar-se no mundo, mas sabendo também colocar-se no lugar do outro.

Mesmo não tendo chegado a problematizar tanto os processos da subjetivação das identidades, Paulo Freire, ao seu modo, também escreveu sobre sensibilidade pedagógica em suas obras e sobre qualidades – de autenticidade, apreço, confiança, empatia, enfim, afetividade, etc. – elencadas e reforçadas como importantes questões, na compreensão da realidade para a autonomia dos sujeitos e que devem permear o processo de ensino-aprendizagem.

Defensor de uma pedagogia crítica que levasse em consideração aspectos como a amorosidade como fator bastante relevante para o momento do aprender, Paulo Freire também ressalta a importância da confiança do educador em ser humanamente / afetivamente transparente com o sujeito educando:

Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 159-160).

Retomo aqui Paulo Roberto Florencio de Abreu e Silva, que em dado momento em sua obra se dedica a falar sobre a relevância de ensinar com afeto, faz apontamentos sobre a educação contemporânea, suas características e necessidades, a partir de sua crescente democratização, e finalmente inclui pautas identitárias também vislumbradas por outros autores:

É possível pontuar, que nós professores, estamos trabalhando na modernidade, com sujeitos chamados de anormais por Foucault e/ou dos estranhos chamados por Bauman; e na perspectiva foucaultiana, Veiga Neto (2001, p.105), assim distingue os anormais: Esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: o sindrômicos, deficientes, monstros, e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS (Gays, lésbicas e simpatizantes), os outros, os miseráveis, o refugio enfim (ABREU, 2015, p. 38).

Como ele sugere, nesta crescente democratização, diante da complexidade própria do mundo contemporâneo, os reflexos da organização da sociedade tecnologicamente informatizada, mas também mais individualista e apressada, atingem inescapavelmente a todas as pessoas e não apenas os “diferentes” que

chegam à escola e à universidade, onde os professores boa parte das vezes não estão preparados para o acolhimento.

(...) grande percentual de professores, não está preparado para esta nova função. O que se verifica, principalmente, nas escolas públicas, são professores atarefados, problemáticos que, sem paciência e/ou interesse, exercem em sala de aula, a função de um muro, onde as crianças não encontram maneiras de ultrapassar, para pedir aconselhamento (ABREU, 2015, p. 38).

É fato que os processos de subjetivação, inclusive dos próprios alunos que ingressam nas escolas e universidades, não se dá apenas por meio da construção de conhecimento escolar ou acadêmico e sua escalada em diferentes níveis de instrução, pelo ensino básico e superior, mas também por toda a motivação e gama de sentimentos despertados em si ao longo de todas estas etapas.

Sabendo disso, ainda que esta tese defenda a ideia de irmos além de uma sensibilização pedagógica, que está vinculada à formação discursiva operada nos enunciados dos professores pesquisados e trazida por uma pedagogia crítica, cabe, antes de qualquer coisa, pensar neste discurso dos professores analisado e que abriu este diálogo ainda no início do capítulo.

Os professores universitários, em maioria, parecem sensíveis às pautas identitárias, mas esta sensibilidade pedagógica, que atravessa estes discursos principalmente a partir do final do século XX, se faz presente na formação do professor que vai para a educação básica? Ela se materializa de alguma forma além de atos de fala? Mais do que isso, podemos ir além da esperada sensibilização?

É para responder a estas e outras questões, que insisto no contínuo neste debate sobre o papel da formação do professor na atualidade. Não para que haja algum tipo de culpabilização do profissional ou das instituições, mas para que se possa repensar as práxis docentes, e alternativas aos discursos e práticas normalizantes, mantenedores da heteronormatividade vigente na sociedade.

Mesmo sabendo que pensar a educação na Contemporaneidade, em qualquer componente curricular, é uma empreitada trabalhosa, assim se torna possível vislumbrar outros caminhos. Estes não necessariamente se pretendem propostas “salvadoras” e nem mesmo modelos a serem rigidamente seguidos, mas nos possibilitam refletir sobre os rumos da educação que queremos e, portanto, refletir sobre a negligência em relação a assuntos que urgem em serem tratados.

Estamos vendo neste tópico que uma potencialidade de entrada das temáticas de Gênero e Sexualidades pode vir a se efetivar por meio de uma “preocupação pedagógica”, onde o olhar sensível e afetuoso dos docentes pode vislumbrar estas como questões importantes para tratar de conflitos e discriminações frente às identidades dos sujeitos e estas lutas sociais por meio de coletivos.

De fato, este discurso de combater a LGBTFobia e o machismo em episódios individualizados tem uma validade, e encontra respaldo na realidade vivida pelos sujeitos, dentro e fora das universidades (ABGLT, 2016).

Isso pode ser verificado também nas falas de integrantes de coletivos feministas e LGBTQIA+ logo abaixo que denunciam a LGBTFobia / homofobia e machismo presentes na sociedade e, portanto, presentes também ainda nos espaços educacionais.

(...) o problema é que a homofobia em si, não só porque virou crime recentemente, mas a própria questão de denúncia não se tem como falar sobre isso, os próprios cursos não estão muito preparados pra lidar com isso em suas coordenações, no caso da UFSM, e a ouvidoria da UFSM, que é o órgão teoricamente pra isso, ela tem uma fama de não fazer absolutamente nada e abafar os casos. Então é uma questão bem complicada, que a gente acaba não tendo acesso e por isso inclusive essa campanha do Voe, que a gente tá fazendo agora, buscando esses atos de Homofobia, e até agora a maior parte das respostas que a gente teve é do público universitário, da UFSM, e que relata não só na UFSM, mas em outros lugares de Santa Maria a homofobia que sofreu... Então a vê que o público universitário tá sofrendo homofobia, só não tá sendo falado (COLETIVO VOE).

Nós tivemos um caso aqui de um menino que abandonou o curso de agronomia porque sofria homofobia dentro do curso... O menino abandonou o curso de agronomia, por não aguentar a homofobia de colegas, de professores, enfim. (...) Hoje eu tava conversando com um amigo da Geografia inclusive, eu disse: “eu não consigo me conformar, eu perdi um concurso por perseguição homofóbica, estou perdendo um concurso por causa de perseguição homofóbica”. Eu me afastei do município que eu moro por uma questão homofóbica da gestão. Isso é uma coisa muito clara. No meu processo fica muito claro contra a gestão que é uma perseguição política e homofóbica. (...) eu apanhei na rua, e fui juntado do chão, porque as pessoas entendiam que eu estava assediando crianças, por quê? Era um homossexual dentro da escola. E é muito comum as pessoas ligarem a homossexualidade com abuso no espaço escolar. Então eu acho que isso foi o que mais me marcou, esse enfrentamento enquanto LGBT dentro dos espaços (COLETIVO ERECHIM DIVERSIDADE).

Estes enunciados nos convidam a pensar o quanto estes espaços representam muitas vezes novos armários para a comunidade LGBTQIA+, pois quando está exposta em sua sexualidade de forma mais aparente sofre as mais diversas formas de discriminação. Assim como, também, estes espaços podem ser

opressores às mulheres, ao (re) produzirem discriminações e constrangimentos baseados no gênero.

Por isso, foi perguntado aos docentes entrevistados, nas suas perspectivas, como o professor deveria proceder diante de episódios machismo ou LGBTFobia dentro da sala de aula. Em todas as respostas o discurso do corpo docente frente a esta questão aponta para a necessidade de uma intervenção que fizesse cessar o ato discriminatório. O que pode variar são as diferentes formas de intervenções possíveis, algo que fica perceptível nos atos de fala abaixo.

Depende do nível, se é ensino fundamental, médio... Tu tem aí que trabalhar com as faixas etárias diferenciadas. Eu acho que **a primeira coisa é relatar isso. A primeira coisa é tu debater isso**. Se for na graduação, como a gente tá falando, né. Acho que isso tem que ser... “Bom, tu acabou de falar, isto. Por quê? Isto é ofensivo. Isso ofendeu”... Eu acho que tem que ter um diálogo. E se essa questão, ela é pública e não expõe a pessoa que sofreu, eu acho que pode ser debatido dentro da sala de aula mesmo, porque são todos adultos. E, bom, se isso não é possível, depende muito né... Se vá constranger realmente a pessoa que sofreu, acho que isso tem que ser chamado, essa pessoa, e conversar com ambas as partes. Acho que é uma situação... É difícil, né, Carlos. Porque **depende da situação** em si, porque tu tem violência explícita, sexual, tu tem violência moral, tu tem uma violência sutil. A violência sutil tu pode falar no grupo inteiro, né... Com certeza. Em algum momento isso vai ter que ser falado. **Até as vias de fato, no sentido de ter uma ocorrência**, enfim, dependendo, a coisa seguir mais adiante (Professora Marielle / FURG) (Grifos meus).

Tudo depende, Carlos André, do nível que pode uma discussão chegar. Eu acho que num primeiro momento o professor, obviamente, deve tentar **desconstruir teoricamente a partir de uma discussão racional**, esse discurso. Sabemos que isso muitas vezes extrapola a discussão racional, e dependendo do caso, dentro da sala de aula, como docente, tem que ser tomada as medidas junto ao colegiado, junto à universidade, enfim. Porque isso, incluindo o aspecto legal, é crime. Existem estruturas burocráticas e legais que permitem que esse aluno seja denunciado, dependendo da forma como foi colocado, e o público que ele atingiu. Porque uma coisa é uma discussão teórica, racional, que envolva uma posição crítica do ponto dele, eu boto o meu, e **a gente tenta dialogar sobre**, isso é uma coisa. Isso acontece muito em sala de aula... A grande questão é a que níveis pode chegar isso, e existem níveis toleráveis no sentido de uma discussão acadêmica que possibilite a construção ou desconstrução de conceitos. Mas obviamente a partir do momento que tu chega a sentir uma pessoa incomodada, a ser ofensivo, não só com uma pessoa em sala de aula, mas com um grupo, de uma maneira geral, isso tem que ser encaminhado via colegiado (Professor Tibira / UFPEL) (Grifos meus).

Eu acho que a gente tem instrumentos legais hoje em dia pra tratar da questão. É denúncia, questão de denúncia, e até as últimas consequências... **O colegiado tem que levar a questão adiante, nem que seja para fazer toda uma espécie de trabalho, pedagógico mesmo, com as pessoas envolvidas, ou com todos do curso**. Não dá pra deixar passar em branco (Professor Ricky / UFFS) (Grifos meus).

A partir das colocações, como os exemplificados aqui, fica evidente a indicação dos docentes para como cuidado que se deve ter relativo à cada situação e o grau de gravidade envolvido. Pode-se dizer que o consenso do sentido trazido, a força enunciativa destas falas, indica o que o professor deve buscar o diálogo, com cautela, e não havendo essa possibilidade, buscar a denúncia formal.

Uma comunicação que me chamou atenção foi a do docente Laerte, que trabalha com as temáticas de Gênero e Sexualidade e comunica sobre a importância de haver um preparo para o professor estar atento a tais episódios de discriminação e demandas destas pautas, pois sem tal olhar treinado não seria possível sequer perceber situações onde essa intervenção seria necessária. Ele diz:

Deve intervir. **Eu sei que muitos não têm subsídios pra intervir...** Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que ter é a “perspectiva do incômodo”, de perceber as coisas e se incomodar com aquilo. Claro que **a gente só vai se incomodar com aquilo se a gente também tem uma formação**, pra se incomodar com aquilo, se não a gente não se incomoda... Tem que se posicionar no momento que acontece, na ação... Toda a carga histórica e normativa ela é produzida nas ações, e as ações são produzidas naquele pequeno momento, e ali que a gente tem que ter... **Só que a gente tem que estar esperto pra isso também, que às vezes a gente não tá esperto.** Às vezes a gente tá muito focado numa coisa e acontece outra, e a gente perde... **Nas minhas “insuficiências” já é difícil de tratar isso, imagina outro professor, que não tem nenhum tipo de debate, e também não vai perceber isso** (Professor Laerte / UFSM) (Grifos meus).

Essa fala traz o reforço da ideia de que é preciso que haja uma formação dos professores para lidar com tais questões, não podendo ser algo tratado apenas pela boa vontade ou sensibilidade que varia de acordo com cada um, embora essa vontade e sensibilidade também sejam cruciais para estar atento. Estas lutas têm tomado uma grande proeminência nos debates contemporâneos (FOUCAULT, 1995), e esta sensibilidade continua sendo urgentemente necessária e importante, e obviamente isto perpassa pelo campo da afetividade discutida aqui neste tópico.

No entanto, como já mencionado, este discurso onde há o respeito à diversidade como um princípio não é algo novo, é mobilizado principalmente a partir das últimas décadas do século XX, vinculado a uma formação discursiva próxima da pedagogia crítica e materializado em documentos como a LDB, os PCNs resoluções, livros didáticos, etc.; e apesar de útil, e importante em alguns aspectos, não é efetivo e também apresenta simultaneamente um limite.

Conforme averiguado nos enunciados dos docentes, esta pauta é quase sempre delegada ao campo da Educação, de forma mais geral, o que pode representar um perigo, se for tida como exclusivamente pedagógica e deixar de lado a permeabilidade e contribuição de outros campos, como o geográfico, por exemplo.

Apesar de não ser prudente que esta pauta seja tratada exclusivamente apenas por disciplinas pedagógicas, o problema não reside em si em estar a cargo de uma ou outra área ou disciplina. Estas temáticas podem ser trabalhadas pela Pedagogia, pela Antropologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, etc.

A maior problemática está no fato de o discurso “estacionar” na sensibilização pedagógica, e em abordagens superficiais que correm o risco de não explicar o Gênero e a Sexualidade em seus aspectos históricos, geográficos, sociais, etc., e não tensionarem o corpo docente das áreas específicas dos cursos de licenciatura, para uma potencial mudança no comprometimento contra as discriminações.

Gostaria de destacar aqui outro enunciado de um docente entrevistado, sobre como se deveria/poderia proceder em relação a episódios de discriminação e constrangimento em sala de aula, que reforça a necessidade de preparo para lidar com estas questões, neste caso, ele questiona:

É, primeiro, eu acredito que é complicado. Porque como é que a gente vai rotular o que é machismo? Como é que eu vou identificar isso? Em que ponto isso se torna discurso de ódio? Qual legislação ampara o professor ampara o professor universitário e ampara o professor da rede pública?... Porque, quem é que vai dizer o que é machismo? A vítima? Mas a vítima também será que não pode ta se vitimizandoo? Entende? É delicado isso (Professor Wilde / UFFS) (Grifos meus).

Nesta passagem o docente declara muitas dúvidas em como se poderia identificar um episódio de machismo, um discurso de ódio e sobre quais as legislações que amparam professores para tais intervenções, legislações estas que comentarei rapidamente, e tratarei de forma mais concreta no Capítulo 5.

Certamente estas dúvidas poderiam ser muito mais tranquilamente sanadas se docentes e discentes em questão recebessem formação adequada para identificar e lidar com tais problemáticas.

Este mesmo pesquisado, na sequência, se posiciona a favor do combate à discriminação e segue o exemplo da maioria de seus pares, ao dizer que se identificada a situação problema é preciso que haja um interferência. Ele pontua ainda a relevância da cautela em se abordar o assunto, tendo em vista a

complexidade e a polêmica resultante em tais ações, pois, segundo sua fala, tais brincadeiras ou provocações podem surgir por parte dos próprios oprimidos.

Mas eu acredito que **se passa para uma questão realmente de agressão verbal, de personificar a situação**. Olha, sou eu falando de tal pessoa, ou tal pessoa falando de mim, eu acho que **você tem que parar a aula**, separar os dois na hora, chegar em quem foi o ferido, no caso do ambiente UFFS, **e falar “olha, você tem o direito de procurar os caminhos processuais aqui dentro e tal, e notificar o coordenador do teu curso e tal”**. Mas também eu acho que **isso deve ser feito de uma maneira mais tranqüila**, no sentido de dizer “olha, quando a gente chegar aqui na primeira turma a gente precisa entender que é um ambiente politizado, que é um ambiente que não pode isso”, que não adianta essas brincadeiras, né, precisa de uma certa preparação do terreno. Por **que o outro lado também existe, sabe?** É, aqui com essa figura do colono, né, então tem vários discentes que são na deles. **Eu nunca vi falar nada... mas as pessoas que estão no movimento, como são recém adolescentes, eles querem também “provocar”, e tal. Então eu já vi coisas nesse sentido, assim, o cara ta lá, o coloninho ta lá, você sabe que ele é homofóbico, mas ele nunca te falou um “ah”, mas vamos lá provocar o cara. Isso existe também**. Porque uma coisa é ele ser, não concordo que seja, **mas eu não acho que vai ser explicitando e cutucando que ele vai deixar de ser. É, tratar assim numa questão de diálogo, sabe?** E eu acho que isso vai acontecer naturalmente... eu fiz um campo agora há pouco tempo, e foi muito legal, porque tu vê uma galera que não tem nada a ver com esse universo mais contemporâneo se dando super bem com a galera que vem de fora, brincando, sabe? (Professor Wilde / UFFS) (Grifos meus).

Seria interessante questionar o que poderia ser entendido como provocação para um sujeito homofóbico... O flerte recebido de alguém do mesmo gênero? O exercício da sexualidade de forma aparente? O rompimento com padrões estéticos e comportamentais heteronormativos? De qualquer forma, essa preocupação com o sujeito homofóbico/heteronormativo e sua receptividade é algo que também seria muito mais tranquilamente atendido se um professor agisse dentro de uma abordagem capacitada e fundamentada, adequando o tratamento a cada contexto e grau de aprendizagem, compreendendo os limites de cada situação.

Obviamente, se tal intervenção ocorre em tom repressivo e sem a devida problematização, perde-se a oportunidade e o potencial transformador que a situação oferece, conforme a professora entrevistada Marielle (FURG), pesquisadora nas referidas temáticas, já apontava sobre esta problematização:

E trazer às vezes até, dependendo da turma, num tom mais ameno, pra pessoa entender que aquilo que ela falou foi uma coisa machista. Às vezes a pessoa não entende, né, não percebe aquilo como, e aí a gente pode trazer e a pessoa cair em si, e a pessoa até entender e depois ter uma postura anti-machista e anti-racista. Então depende muito, né. Tu não vai constranger, mas não pode ser deixado, passado em branco.

Este cuidado é legítimo e busca ser um fator de proteção tripla: Proteger ao professor de possíveis acusações posteriores (infundadas ou não); proteger à vítima de sofrer novos ataques e discriminações; e proteger o próprio agressor de passar por uma situação de recalque, visando um melhor entendimento e o alcance da sublimação, no sentido da psicanálise Freudiana.

Além disso, a formação do professor sobre estas temáticas é importante também tendo em vista que diversas discriminações podem partir muitas vezes dos próprios docentes, como pode ser visto nas falas dos coletivos, a seguir:

(...) muitos discursos para exemplificar a vida são fortemente machistas. Os atos são executados tanto por pessoas do corpo docente quanto do corpo discente. Foram tantos casos de expressões e atitudes machistas, que o coletivo Feminista da universidade espalhou as frases em cartazes e espalhou pela faculdade, o que causou uma imensa repressão às garotas por parte dos professores.

No caso da LGBTfobia, um professor, no mês da visibilidade, falou que era “perda de tempo esse tipo de evento na Universidade” (COLETIVO CORPOS LIVRES).

(...) no começo deste ano, teríamos nossa primeira aula de Teoria Geral do Processo - cadeira ofertada no terceiro ano do Direito - e o que deveria ser um discurso de apresentação do respectivo professor tornou-se um show de horrores, onde contava histórias de sua vida fazendo piadas machistas, tudo num tom de comédia, desde sexualizando o corpo de mulheres até querendo determinar o tipo de roupa que deveríamos usar num fórum (COLETIVO NOSOTRAS).

(...) numa disciplina de Sensoriamento Remoto eu comecei a ter dificuldade porque eu não conseguia entender a reflectância... E não entendia, aquilo era muito difícil pra mim. E aí o monitor do professor, que era aluno do mestrado na época, eu falei “olha, eu preciso de mais aulas”... E aí nisso o professor se mete na conversa minha com o monitor e fala: “Não, vocês meninas, o problema não é vocês terem monitor ou não”. Aí ele disse assim: “Vocês são tudo uma toupeira. Porque vocês não têm a capacidade de ler o mapa. Por isso vocês têm dificuldade de entender uma reflectância. Se vocês não sabem ler o mapa, quem dirá saber onde é que os raios vão, onde é que os raios refletem”. Aí eu falei assim: “Mas, professor, eu não concordo com o senhor”. “Não, mas tu vai concordar comigo, na próxima aula eu vou te provar isso”... Na próxima aula, a criatura não me traz um slide explicando daquele livro que eu não me lembro o nome da autora, na verdade é uma mulher e um homem que escrevem, sobre o cérebro da mulher e do homem? Que fala assim, “ah, mulher gosta menos de sexo”, porcentagem tal, explica o cérebro diferente em relação ao gênero. (...) Ele traz as explicações dele, e ele começa a dar uma aula de gênero, opressor, numa aula de sensoriamento remoto. (...) “Vocês meninas, vocês não têm noção de espaço, porque vocês têm uma deficiência no cérebro de vocês. Porque vocês não gostam de cerveja, porque vocês não sei o que... Vocês não têm noção de ler o mapa por causa disso e daquilo”... Então a gente era inferiorizada... (ANA – Professora e doutoranda em Geografia – integrante feminista do MOVIMENTO NACIONAL DE LUTA PELA MORADIA).

Estes relatos são graves e sérios, eles denotam o quanto o próprio corpo docente dos cursos de formação de professores pode estar continuando a produzir o machismo e a heteronormatividade como modelos sociais a serem mantidos. Algo que foi notado por alguns dos docentes entrevistados, como é colocado ainda pela Professora Marielle: “Aqui na Furg tem, já, vários casos de assédio, isso tem sido colocado, inclusive em relação a professores, tem sido denunciado. E acho que a reitoria tem uma postura bem interessante de acolher essas questões”.

Algo semelhante apareceu nas falas tanto do Coletivo Voe quanto da professora Ana – membro do Movimento Nacional de luta pela Moradia – em relação à UFSM, onde relatam que existe uma ouvidoria, mas que as denúncias de machismo, homofobia e assédio passam por instâncias e não são resolvidas.

Relatam também que “LGBTs sofrem muita violência no Campus e que há um número muito grande de violências e assédios em relação às alunas, por parte de professores, chefes de departamento e colegas”, envolvendo desde toques corporais sem consentimento, convites sexuais até o envio de material pornográfico.

Então, diante de tudo isso que refletimos aqui, é preciso ir além do discurso da sensibilidade e do acolhimento, e a problematização sobre as identidades não pode estar limitada à área pedagógica. É preciso um esforço intersidisciplinar, principalmente nas ciências humanas, para se contemplar a estruturação sócio-histórica do gênero e da sexualidade, e possibilitar uma compreensão da institucionalização patriarcal e heteronormativa, que implicam em tais episódios.

Uso aqui o exemplo do estudo de LIBRAS, que foi inserido como disciplina obrigatória no currículo das Licenciaturas. Somente a sensibilização pedagógica não garante o preparo na formação do professor para trabalhar com a comunidade surda, por exemplo. Assim como, apenas o preparo técnico do professor em operar conceitos e linguagens da LIBRAS, em uma disciplina obrigatória, não garante que não vá haver discriminações para com aquela comunidade.

Neste sentido, ambos os aspectos precisam ser contemplados, tanto aquele mais conteudista quanto aquele didático-pedagógico mais voltado às relações sociais. Por isso, é importante haver problematizações, palestras e a formalização de um currículo em disciplinas obrigatórias, ementas e bibliografias, mas não somente. É preciso haver simultaneamente acolhimento dos sujeitos com suas identidades e diferenças, e a produção de conhecimento acerca destas identidades e comunidades, a afetar diversos campos do saber.

No caso do gênero e da sexualidade, é importante conhecer seus papéis na história da humanidade, suas nuances espaciais, os movimentos sociais e suas lutas, os conceitos que são operados e mobilizados, além do respeito às identidades e diferenças. É preciso, portanto, que estas temáticas estejam entranhadas nos campos de saber e suas produções de conhecimento. E a Geografia, enquanto uma ciência humana, possui uma potencialidade gigante para tal incumbência.

No próximo tópico apresentarei, então, a abertura especificamente do campo geográfico em relação ao gênero e à sexualidade. Abertura esta que está relacionada aos enunciados de alguns docentes, onde a inclusão destas temáticas não se justifica apenas pela necessidade de sensibilização pedagógica, mas pela própria geograficidade presente em tais questões de identidades.

4.2 A abertura *Queer* da Geografia para fora do armário

Como já havia sido comentado, alguns poucos docentes conseguiram trazer o Gênero e a Sexualidade não somente como problemas de ordem pedagógica mas também como problemas geográficos, indicando que estes mesmos são elementos possíveis de serem estudados a partir de sua geograficidade.

Enquanto a maioria dos professores só mencionou sobre a possibilidade de se incluir estas temáticas em conteúdos geográficos depois de instigados, houve duas falas de docentes que vem iniciando trabalhos com Gênero e Sexualidades, e que quero destacar ainda relacionando ao questionamento do tópico anterior, sobre a referente necessidade dessas temáticas na formação docente.

Eu sou um defensor de que essas questões apareçam, não só apareçam no sentido da figuração, mas que elas apareçam no sentido do debate do aprofundamento, que elas ajudem os estudantes a comporem um olhar sobre as relações de Gênero em geral, as relações de Gênero relacionadas ao arcabouço da Geografia, ao que diz respeito à Geografia e à formação do seu professor. (...) **Por que Gênero e Sexualidade estão presentes na nossa vida e no nosso cotidiano**, antes mesmo do nosso nascimento. Eu acho que nós já começamos com um marcador de Gênero e de Sexualidade lá com o resultado do ultrassom, quando nossa mãe tá grávida de nós, porque já começam a projetar, sem nos conhecerem já começam a projetar que papéis de gênero bem definidos ali que não necessariamente são aqueles que o sujeito vai querer desempenhar ou vai querer ter como performance de vida. Então, (...) **o Gênero e a Sexualidade**, elas também, de forma implícita ou não, **elas acabam conformando espaços geográficos, microterritorialidades, principalmente, organização de grupos, guetos** (Professor Prout / UFFS) (Grifos meus).

(...) Acho que o **primeiro é perguntar o que é Geografia**. Se a gente não tiver uma compreensão do que é Geografia pra a gente, a gente vai atuar como? **A gente vai replicar pesquisas em que sentido, né?** O que vai diferenciar a nossa pesquisa de um trabalho de antropologia, de sociologia ou de história? Então a gente precisa ter um posicionamento do que a gente tem como Geografia... **Porque dentro da sala de aula eu acho que essa concepção vai influenciar muito no tipo de professor que ele vai ser.** (...) Pra que que a gente vai falar do relevo pelo relevo? Pra que que a gente vai falar da primeira e segunda guerra? Que é um conteúdo que geralmente eles trabalham muito, por isso, onde que tá a Geografia nesses aspectos? Só que a nossa Geografia, se eu concebo a Geografia de uma forma muito ampla, **a Geografia tá nas minhas relações em sala de aula também.** (...) Então esse assunto não é específico, de falar assim “não, cadê o vínculo do conteúdo geográfico?” Tem que fazer outra pergunta: **“O que é que eu tô entendendo como Geografia?”** **Porque se eu falo que é das relações sociais espacializadas, as relações de uma sala, as relações sociais de uma sala de aula, de uma escola, tem que interferir no jeito que eu olho geograficamente** (Professora Safo / UFFS) (Grifos meus).

Ou seja, para estes docentes a necessidade em se trabalhar com estas questões não se trata apenas de uma diligência pedagógica, mas também geográfica. Se por um lado as preocupações didático-pedagógicas podem trabalhar o gênero e a sexualidade para combater discriminações e conflitos, por outro lado ao termos o pensamento geográfico sobre estas questões, além disso, podemos compreendê-las e mostrá-las também como partícipes do escopo geográfico e da construção dos diferentes espaços.

Colocar o Gênero e a Sexualidade enquanto conceitos lado a lado de outros, como classe social e nacionalidade, por exemplo, no mesmo patamar, por óbvio não é algo simples, não é algo comum, mas talvez justamente aí resida a riqueza e a importância de falarmos sobre isso.

É preciso dizer que este discurso, que foi evidenciado na fala dos docentes, não é algo tão recente, é algo que tem uma história, mas vem se destacando e sendo mobilizado principalmente nas últimas décadas. E esta história, de uma abertura do pensamento geográfico para estas temáticas, não é uma jornada tranquila e nem se poderia esperar que fosse.

Ao longo de sua construção, enquanto campo de saber, a Geografia trilhou um caminho de grandes reformulações e perseveranças epistemológicas. Entre outras coisas, sempre buscou investigar a fixação, apropriação, dominação e permanência ou migração de diferentes grupos humanos nos diversos espaços sobre a superfície terrestre.

É sabido que, anteriormente, os estudos em Geografia ressaltavam aspectos físicos dos ambientes para explicar a presença (e permanência) dos grupos sociais e algumas de suas dinâmicas nos diferentes lugares e isso se dava, em parte, pela facilidade ou dificuldade humana em dominar a natureza.

Mesmo quando os estudos geográficos se incumbiam de tratar das populações, é inegável que durante muito tempo nas investigações foram privilegiados os aspectos mais descritivos e quantitativos em demografia.

Porém, na medida em que o ser humano descobriu meios para que esta natureza deixasse de impor alguns entraves até então tidos como insolúveis, os fatores socioculturais foram sendo cada vez mais enaltecidos e evidenciados nos estudos geográficos, junto de novas perspectivas e possibilidades de pesquisa (CLAVAL, 2011).

Quando vemos os enunciados interessantes, como daqueles dois docentes, podemos perceber sua relação com o que sempre nos lembrava a geógrafa feminista Doreen Massey (2012), que somente a partir de um pensar/imaginar o espaço de forma mais relacional, como um produto e simultaneamente um processo dinâmico, multifacetado/múltiplo e contínuo de inter-relações, é que os estudos sobre as interações humanoespaciais, principalmente após a década de 1950, começaram a ganhar um novo fôlego, para estas relações serem renovadamente pesquisadas na Geografia.

Se, por um lado, é nas relações que o homem estabelece com o ambiente ele o rearranja espacialmente, por outro lado, é também na relação que o homem estabelece com seus pares, em sociedade, que ele transforma seu *modus* de vida ao passar dos tempos.

Por conseguinte, apesar de algumas resistências, existe atualmente uma miríade de possibilidades de pesquisas geográficas. Pois são também diversificados, e provavelmente cada vez mais complexos, os aspectos sociais / humanos que se pode investigar a partir de perspectivas espaciais.

Os traços característicos da ciência moderna, como a objetividade, a racionalidade e a distância do pesquisador do objeto de estudo, permanecem como componentes habituais na geografia brasileira hegemônica. Com frequência, seja em textos de pesquisadores principiantes ou experientes, esses traços são expressivos na forma como o espaço é representado na produção geográfica brasileira. Em geral, há consenso de que o espaço é uma instância da sociedade. Entretanto, os sujeitos sociais capazes de produzir o espaço geográfico são agentes

econômicos, institucionais, movimentos sociais que produzem uma análise espacial a partir de estruturas que diluem as diferenças dos sujeitos e sua realidade cotidiana. A expansão da Geografia Cultural no Brasil nas últimas duas décadas, notadamente aquela que considera os diferentes significados produzidos pelos sujeitos sociais, suas tensões e as relações de poder, trouxe a identidade como um importante foco de debate contemporâneo (SILVA e NASCIMENTO SILVA, 2014, p. 17).

A partir daí, assumindo a identidade como uma importante categoria a ser incorporada mais fortemente pelos estudos geográficos, diversas facetas desta mesma categoria podem ser investigadas. Não se trata aqui de posicionar identidades de forma binarista ou fragmentada, ao contrário, a possibilidade analítica de seus diversos aspectos e nuances trata da diferença, onde os recortes são sempre propositais e provisórios, para denunciar quando algumas reiteraões servem para favorecer ou não determinados grupos diante das relações de poder.

Esta perspectiva identitária busca superar o princípio dualista binário que impossibilita a análise da diversidade e da complexidade. A simples oposição feminino/masculino, branco/negro, ricos/pobres, homossexual/heterossexual, direita/esquerda obscurece e oculta as experiências concretas das pessoas, já que suas identidades se compõem de uma imensa possibilidade de combinações de facetas identitárias em tempo e espaço. É preciso superar o essencialismo das identidades e criar uma análise política de suas articulações e negociações. É nesta perspectiva que a ideia de interseccionalidade pode ser articulada à imaginação geográfica. Se a experiência das pessoas é concreta, ela é também espacial. Uma pessoa vivencia de forma simultânea várias facetas identitárias, como gênero, raça, sexualidade, classe, nacionalidade, religião, deficiência funcional etc., mediadas pelo espaço e pelo tempo, que são fundamentais na consideração do movimento destas intersecções (SILVA e NASCIMENTO SILVA, 2014, p. 18).

Neste caso, envolvendo este discurso que toma o Gênero e a Sexualidade como categorias imprescindíveis para a formação das identidades dos grupos humanos, que são de extrema importância para uma melhor compreensão dos processos de (trans) formação dos territórios, se faz necessária uma reflexão teórica de tópicos feministas, como possibilidades a acrescentar no campo de estudo (e avanço) da ciência geográfica.

E para viabilizar estas temáticas, tão invisibilizadas em outro momento dentro da ciência, o caminho percorrido, primeiramente pelas mulheres, foi árduo e demorado, para que esta mesma ciência voltasse seus olhos com atenção para elas, pois, a valorização do homem e dos papéis masculinos na sociedade ainda é

prestigiada de forma desigual em relação às mulheres e as características tidas como femininas.

Margareth Mead, por exemplo, nos anos 1970 já deflagrava que mesmo em outras sociedades não ocidentais, pode-se dizer que a produção de conhecimento, as atividades produtivas, o espaço dentro da política, e mesmo dentro dos territórios, sempre privilegiaram ou ao menos satisfizeram e serviram de alguma maneira, ao gênero masculino em detrimento do feminino, ao dizer que:

Em cada sociedade humana pode-se reconhecer a necessidade de realização do homem. Os homens podem cozinhar, tecer ou vestir bonecas ou caçar beija-flores. Se tais atividades são apropriadas a eles, a sociedade como um todo e ambos os sexos considerá-las-ão importantes. Quando as mesmas ocupações são desempenhadas pelas mulheres, elas são tidas como menos importantes. Num grande número de sociedades humanas, a certeza do homem sobre seu papel sexual é conseguida através do direito ou habilidade de praticar alguma atividade não permitida às mulheres. Sua masculinidade deve ser reafirmada de fato pela proibição às mulheres de penetrar em alguma área ou de realizar algum feito (MEAD, 1971. p. 131).

Pode-se dizer, então, que as principais contestações relativas à questão de gênero deram-se, como era de se esperar, principalmente a partir dos movimentos de mulheres. Estas mesmas foram, pouco a pouco, reivindicando seu espaço dentro das ciências, através de seus escritos, mas também dentro da política, despertando um novo olhar da sociedade como um todo:

Assim, desde a campanha pelo voto feminino (quando as sufragistas habilmente argumentavam apoiadas no texto da Declaração dos Direitos do Homem) até as lutas atuais (...), o movimento reivindica um entendimento da cidadania feminina igual à masculina: é a famosa luta pelos direitos iguais. A luta política das mulheres enquanto sexo elege o indicador 'direitos' como aquele através do qual se pode mensurar a igualdade entre os sexos (FRANCHETTO, 1981, p.40).

Na busca de pensar uma nova forma de produção do conhecimento, o feminismo trouxe, então, importantes contribuições para as ciências, valendo-se de colaborações do marxismo, no que se refere à formação do patriarcado, às questões trabalhistas e às desigualdades e injustiças sociais, mas também propondo a crítica a este, não se esgotando nos aspectos econômicos e de classe social.

A literatura científica feminista trouxe, e ainda traz, críticas quanto ao modo positivista de produzir o conhecimento, à (pretensa) neutralidade científica dos

pesquisadores e a falta de atenção, já mencionada, para com os grupos considerados marginalizados.

Esta abordagem do conhecimento ganhou proeminência nas últimas décadas em todas as ciências sociais (e ciências humanas de um modo geral). Embora ligado ao movimento sociopolítico pelos direitos das mulheres, o feminismo acadêmico não diz respeito apenas às mulheres pesquisadoras; ele representa uma abordagem geral para estudo da condição social humana (ANGROSINO, 2009, p. 21-22).

Foi desta forma que o estudo sobre gênero trilhou seu caminho dentro da ciência e mesmo com dificuldades, a partir das lutas das mulheres, finalmente esta temática vem sendo reconhecida e explorada, dentro das áreas do conhecimento, afetando as ciências como um todo, e aí incluindo a ciência geográfica.

Contudo, corroboro a ideia da geógrafa espanhola Maria Dolores García Ramón, de que pensar em uma Geografia feminista não é, nem deve ser, pensar apenas no que é relativo aos movimentos de mulheres, quando a mesma aponta desde 1985:

La geografía feminista no tiene por qué ser cultivada sólo por mujeres o centrarse exclusivamente en ellas ya que los enfoques feministas más prometedores son aquellos que engloban los roles de género asignados tanto a mujeres como a hombres. Parece evidente que las implicaciones que el estudio del género puede tener en la geografía son al menos tan importantes como las del análisis de los factores sociales y/o económicos que conforman la sociedad y el espacio (p. 136).

Mais especificamente no que toca à Geografia, então, enquanto campo de conhecimento, como já mencionado, com toda a efervescência dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, como o movimento Feminista e LGBTQIA+, os focos de trabalho envolvendo as temáticas de Gênero e Sexualidades tiveram, então, chance de dar corpo a novas (sub) áreas, como é o caso da chamada Geografia Feminista.

A corrente feminista, a priori, explorou a abordagem geográfica que centralizava as mulheres, focando basicamente a diferença corporal. Logo adiante, a noção do gênero enquanto socialmente construído associado à ideia de patriarcado, ganhou hegemonia e aliou-se com a geografia crítica (marxista), trazendo debates relacionados ao trabalho e propriedade. Assim, a noção de desconstrução do gênero se desenvolveu de forma associada à Nova Geografia Cultural, na qual instituía a não linearidade entre sexo, gênero e desejo (CESAR; PINTO, 2015, p. 122).

Também é este o caso da Geografia das Sexualidades. Ainda no período de proeminência da intitulada Geografia crítica, reforça-se um movimento de contestação epistemológica e renovação de sua própria forma de produção do conhecimento, até então concebida, muitas vezes, como uma construção de conhecimento majoritariamente (para não dizer completamente) masculina, branca, heterossexual e positivista.

A perspectiva crítica presente no movimento de transformação da geografia nos anos 90 despertou a necessidade de atitudes reflexivas em relação ao modo de produzir a ciência e subverter o poder instituído que naturaliza as injustiças cotidianas provocadas pela ordem compulsória da sociedade heteronormativa (SILVA, 2009, p. 6).

No que se refere ao contexto brasileiro, as questões mais relativas propriamente às sexualidades começaram a ser problematizadas no campo geográfico no ano de 1995, como bem lembra Silva (2015):

Em 1995, ocorreu a publicação do primeiro artigo na área das sexualidades, de autoria de Rogério Botelho de Matos e Miguel Ângelo Ribeiro na Revista Boletim Goiano de Geografia. Posteriormente, em 1998, o geógrafo Miguel Ângelo Ribeiro continuou a publicar sobre o tema na Revista GeoUerj5, tornando-se o geógrafo pioneiro nos estudos das sexualidades no Brasil (p. 233).

A autora referencia que, neste período de abertura do Brasil para a redemocratização, Miguel Ângelo Ribeiro foi inovador com a área da Geografia das Sexualidades, ao relacionar o trabalho sexual com a apropriação do espaço na cidade, algo inédito até então na Geografia brasileira.

(...) foi durante os anos de 1990 que ocorreu a consolidação do processo de redemocratização na sociedade brasileira, possibilitando maior expressão de movimentos populares, inclusive da Comunidade LGBT, facilitando assim a disseminação dos debates em torno das sexualidades. A produção geográfica deste período está fortemente marcada pela hegemonia de referenciais teóricos nacionais, de bases marxistas, como Milton Santos (1992) e Roberto Lobato Corrêa (1989). As referências não nacionais foram apresentadas nas publicações dos anos de 1990 em versões já traduzidas para o português, como é o caso dos livros de autoria de Claude Raffestin (1993) e Edward Soja (1993). Apenas a obra de Robert Sack (1986), *Human territoriality*, é referenciada na língua original, o inglês. Os textos pioneiros escritos por Miguel Ângelo Ribeiro exploram a prostituição no Rio de Janeiro, dando ênfase às relações comerciais geradas pela atividade sexual. Os grupos que exercem a atividade (mulheres, homens e travestis) se apropriam de determinadas áreas da cidade e estabelecem entre si segmentações provocadas por disputas espaciais e relações de poder (SILVA, 2015, p. 234).

Com o passar do tempo outros pesquisadores também interessados nas temáticas envolvendo Gênero e Sexualidades foram propondo novas investigações e outras referências foram sendo adicionadas ao arcabouço destas áreas de pesquisa.

No final da primeira década dos anos 2000, as conexões e o acesso ao mundo acadêmico internacional foi facilitada, se comparada com os anos anteriores. A geógrafa brasileira Joseli Maria Silva, vinculada a outros dois geógrafos Almir Nabozny e Marcio Jose Ornat, ambos seus orientandos de pós-graduação, introduziram na geografia brasileira das sexualidades, em 2008, um referencial teórico anglo-saxão, como Judith Butler, Gillian Rose, Gill Valentine e Jon Binnie.

(...) No ano de 2010, as redes de produção científica da geografia das sexualidades foi ampliada e complexificada, mesclando referências tanto nacionais como internacionais. Entretanto, pode-se afirmar que as ideias de Judith Butler (2003), Michel Foucault (1984a, 1984b, 1985, 1988) e Stuart Hall (1992) foram as mais influentes no campo científico sobre sexualidades no Brasil (SILVA, 2015, p. 236-237).

Assim, a invisibilidade de determinados segmentos da sociedade que clamavam por seu espaço (em diversos aspectos) e por direitos civis, foi se tornando cada vez mais evidente e deflagrando a necessidade de investigação sobre as relações de poder que estariam então imbricadas na produção do saber científico até o momento.

Isto é algo que a geógrafa brasileira Susana Veleza da Silva (2000), pesquisadora interessante em tais temáticas, também sinaliza no final dos anos 1990, início da primeira década de 2000, mais especificamente no que se refere aos estudos de Gênero na Geografia no Brasil:

Os movimentos sociais abrangem, hoje, realidades diversas. Consideramos que os movimentos de mulheres ou feministas (que não são necessariamente compostos apenas por mulheres) tornam-se movimentos sociais atuantes quando identificam formas de opressão que extrapolam as relações de produção e abrangem questões mais amplas como meio ambiente, qualidade de vida, cultura patriarcal, desigualdades de gênero e outras que questionam os paradigmas sociais vigentes (p. 9).

A partir dessa abertura, a fim de dar conta das diversas faces que a realidade pode assumir, também em sua dimensão socioespacial, novos horizontes de pesquisa e questionamentos podem ser, como já estão sendo, propostos para a própria Geografia, enquanto ciência e disciplina curricular.

A vitalidade do campo das sexualidades na Geografia brasileira também pode ser apontada pela aliança estabelecida entre pesquisadores das sexualidades e de gênero. No Brasil, ambas as abordagens, feministas e sexualidades, têm sido desenvolvidas de forma concomitante e colaborativa. As redes estabelecidas fortaleceram a posição dos pesquisadores em suas instituições locais e possibilitou a criação de cursos e disciplinas específicas sobre as geografias das sexualidades. A primeira disciplina regularmente oferecida em um curso de pós-graduação em Geografia no Brasil foi lançada em 2013 no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O desenvolvimento de ações de ensino tem despertado questionamentos que alimentam a abertura de novos caminhos de pesquisa e o envolvimento de um maior número de pesquisadores (SILVA, 2015, p. 236).

Dentre as referências utilizadas para falarmos sobre esta abertura, no texto *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'*, por exemplo, Judith Butler (1993) também sinalizava sobre a marginalização dos corpos e das sexualidades que não se enquadram nas referidas regulações, muitas vezes baseadas em reiterações/reafirmasões de Gênero e mantenedora destas normatizações.

O não cumprimento desta linearidade, esperada e imposta em sociedade, muitas vezes, pode resultar em um processo de desumanização dos diferentes, nos convidando a pensar de forma mais densa, então, sobre quais corpos “pesam” e quais discursos importam.

Com a dita eclosão dos movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento negro e também o LGBTQIA+, estes discursos que evidenciamos aqui têm encontrado mais amparo e diversas possibilidades de pesquisa têm sido admitidas, e cada vez mais proveitosas dentro da pesquisa geográfica, e necessário o são, pois, como Doreen Massey nos lembra:

(...) los espacios y los lugares, así como el sentido que tenemos de ellos — junto com otros factores asociados, como nuestros grados de movilidad — se estructuran recurrentemente sobre la base del género. Más aún, se estructuran sobre la base del género em miles de maneras diferentes, que varían de cultura a cultura y a lo largo del tiempo. Y esta estructuración genérica de espacio y lugar simultáneamente refleja las maneras como el género se construye y entiende em nuestras sociedades, y tiene efectos sobre ellas (1998, p. 40).

Finalmente a partir desta possibilidade de outra concepção de espaço, capaz de abarcar um caráter relacional, como já comentado, os estudos geográficos têm tido fôlego revigorado para pesquisar e tratar mais fortemente destes aspectos de identidades e diferenças dos/nos grupos sociais / humanos frente aos diferentes lugares.

Neste contexto é que se abrem possibilidades de mobilização de outros discursos e novas problematizações, como as propostas pela Geografia das Sexualidades. “No caminho crítico aberto pela luta das mulheres por sua visibilidade na geografia, desenvolveram-se os estudos *'queer'* ou geografia das sexualidades” (SILVA; NABOZNY; ORNAT, 2010).

Um ótimo exemplo deste tipo de interlocução possível é a relação existente entre as configurações de cidades e a própria formação da comunidade LGBTQIA+ ao longo do tempo, algo interessante e que a antropóloga Gayle Rubin, em seus estudos, comenta ao falar sobre a importância da industrialização e urbanização para proporcionar condições para a formação política da comunidade LGBT, dentre outros movimentos sociais.

A autora traz para o centro do debate a relevância do crescimento das cidades e aglomerações urbanas para a produção de um sentimento de pertença de uma coletividade requerente de direitos, até então dispersa e invisibilizada. Nas palavras da autora, em sua obra *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade*, a mesma já sinalizava a relação entre cidade e homossexualidade, ao comentar:

A realocação do homoerotismo dentro dessa quasi-etnia, nucleada, comunidades constituídas sexualmente, é em certa medida consequência da transferência de populações trazida pela industrialização. Como os operários migraram para trabalhar nas cidades, houve uma ótima oportunidade para comunidades voluntárias se formarem. A homossexualidade tendeu homens e mulheres – que estariam vulneráveis e isolados na maioria das vilas pré-industriais – a começaram a se congregarem nas pequenas esquinas das grandes cidades (RUBIN, 1984, p. 20).

Isto aconteceu, e ainda acontece, porque, geralmente, cidades maiores proporcionam serviços mais inclusivos e/ou especializados, do ponto de vista da diversidade sociocultural, onde determinadas cidades são intituladas como “gay friendly”, termo em inglês para definir cidades com melhor qualidade de vida para a população LGBT.

Estas cidades, além de explorarem bastante o turismo LGBT e também apresentarem serviços e atrações especializadas, muitas vezes possuem uma significativa população LGBT residente, onde se torna possível a formação, inclusive, de comunidades residenciais e bairros inteiros considerados como “bairros gays” ou LGBTs, como é o caso do bairro Chueca em Madri, na Espanha.

Este fenômeno, de cidades maiores serem um fator de atração para a comunidade LGBT, para além da migração em função do trabalho ou estudo, não é algo tão recente. Ao contrário, é datado principalmente a partir do século XIX, em regiões da Europa e América do Norte, expandindo-se ao longo do século XX, onde o desenvolvimento da urbanização possui um entrelaçamento no tocante a esta questão, como bem ressalta Gayle Rubin:

A maioria das grandes cidades do século XIX na Europa ocidental e América do Norte tinham áreas onde homens poderiam “caçar” outros homens. Comunidades lésbicas parecem ter se unido mais lentamente e em menor escala. Contudo, por volta dos anos 1980, havia uma série de cafés em Paris perto da Place Pigalle que atendia uma clientela lésbica, e é provável que haja lugares similares em outras grandes cidades da Europa ocidental. Áreas como essa ganham uma má reputação, o que alertava indivíduos interessados em sua existência e locação. Nos Estados Unidos dos anos 1950, territórios lésbicos e gays eram bem estabelecidos em Nova Iorque, Chicago, São Francisco e Los Angeles. Migrações motivadas sexualmente para lugares como o Greenwich Village se tornou um fenômeno sociológico bastante grande. No final dos anos 1970 as migrações sexuais estavam ocorrendo em uma escala tão significativa que começou a ter um impacto reconhecível na política urbana dos Estados Unidos, tendo São Francisco como seu mais nobre e notável exemplo (RUBIN, 1984, p. 20-21).

Este tipo de estudo antropológico poderia ser tranquilamente realizado dentro do campo específico da Geografia de Gênero, das Sexualidades, das Geografias *Queer*. Em verdade, como já mencionado, estudos similares já vem sendo realizados dentro destas áreas por alguns pesquisadores aqui citados. Isso é corroborado também por um dos professores entrevistados nesta Tese, pesquisador das temáticas especificamente dentro da Geografia:

Eu acho, assim ó, que tem uma nova epistemologia aí, se a gente pensar o livro da Doreen Massey... é uma ruptura, e é uma geógrafa feminista, dentro das Geografias Feministas, de Gênero de das Sexualidades, elas trazem possibilidades de pensar o pensamento geográfico de uma outra forma, com essas identidades, de trabalhar com questões de identidade e Geografia. Então eu acho que é muito potencializador pra a gente avançar na Geografia. Então pensar a epistemologia da Geografia numa perspectiva feminista é importante (Professor Laerte / UFSM).

No entanto, apesar desta abertura da Geografia mencionada em relação a estas temáticas, a incorporação das mesmas dentro do pensamento geográfico é algo que ainda encontra algumas resistências, principalmente no meio acadêmico e científico.

A produção científica na área de sexualidades no Brasil representa apenas 0,49% do universo de artigos levantados⁴. Além de uma pequena representatividade na produção geográfica brasileira, os artigos sobre sexualidades são publicados em periódicos de menor prestígio acadêmico, segundo o sistema de avaliação científica do governo brasileiro e estão concentrados em revistas jovens, criadas recentemente. (SILVA, 2015, p. 233)

Em um esforço de consolidação destas áreas de pesquisa, iniciativas ainda muito particulares têm sido feitas com o intuito de defender estas temáticas serem pautadas na Geografia Brasileira.

Apesar da expansão de publicações na área de sexualidades, não se pode afirmar que o campo científico geográfico brasileiro acolheu a temática. Os artigos estão concentrados em poucos periódicos científicos, destacando-se a Revista Espaço e Cultura, Geo – UERJ, Terr@ Plural e a Revista Latino-americana de Geografia e Gênero. Cabe lembrar que os dois últimos periódicos citados foram criados e coordenados pelo mesmo grupo editorial... Este periódico foi uma importante ação estratégica para expandir a visibilidade da produção científica das geografias das sexualidades e superar o preconceito temático promovido por avaliadores de outros periódicos. É importante destacar que ele concentra 62,85% do total de artigos sobre as sexualidades na Geografia brasileira, todos publicados após seu lançamento, em 2010. P. 239 – 240

Devido à estruturação da ciência geográfica e seu contexto histórico espacial, a Geografia brasileira mantém as suas publicações de certa forma omitindo importantes discussões do pensamento geográfico, entre elas as Geografias feministas e *queer*.

Essa invisibilidade das discussões dos 'novos' temas no campo científico geográfico brasileiro, gera uma certa ignorância e desprezo de alguns pesquisadores tradicionais em relação a novas possibilidades de discussões. A construção de uma Geografia conservadora e tradicional reflete fortemente nas produções intelectuais dos pesquisadores, mantendo, assim, a tradicionalidade nas discussões dos temas geográficos, legitimando o que deve ou não ser discutido e posto como Geografia (CESAR e PINTO, 2015, p. 121).

Em suma, esta subárea da Geografia pode se mostrar, e tem se mostrado, como uma grande oportunidade de fazê-la ampliar seus próprios horizontes de pesquisa. Embora ainda esteja em consolidação, em função da incipiência da temática dentro dos estudos geográficos, já apresenta importantes contribuições teórico-metodológicas, complementares e, em alguns casos, fundamentais para o entendimento complexo da formação das territorialidades e dinâmicas das sociedades, em seus respectivos espaços/contextos.

...é ainda necessário refletir sobre a posição que os estudos sobre sexualidades podem ocupar em tempos de exigências de aumento de produtividade científica, já que é comum a resistência e o preconceito à temática. Portanto, as chances de publicar artigos que abordam as sexualidades são raras. SILVA, 2015, P. 247 – 248

É importante, então, que a Geografia explore estes novos horizontes, aprofundando a investigação sobre as relações que os diferentes grupos estabelecem com o ambiente. “Tanto em relação ao gênero, a performatividade e a linearidade de sexo, gênero e desejo, o espaço é um elemento primordial enquanto reflexo, meio e condição das normas culturais de gênero e sexualidade” (ORNAT, 2008, p.311).

Através destas expedições ao “novo” e, na verdade, revisitando diversos espaços e fenômenos com novos olhares, é que se torna possível entender a riqueza destas outras formas de encarar a realidade, propiciadas pela “saída do armário” que a Geografia vem se esforçando em fazer.

A análise do discurso nos diz que devemos ter cuidado com a chancela científica costurada nas instituições, mas não despreza o quão frutífera pode ser uma incursão nas relações de poder-saber (FOUCAULT, 2008). Isto comunica o quanto é salutar a construção de conhecimentos afetam as ciências e se consolidam, de fato, como possibilidades de pesquisa, instigadoras de outros saberes/fazer.

Muito mais do que sugerido, aqui, se torna evidente a defesa da ideia de que não se pode esperar que a Geografia enquanto ciência, que por excelência estuda e explica as diferentes relações que os homens e as mulheres estabelecem com os lugares em que vivem, delegue apenas a outras áreas do conhecimento, as análises feitas sobre o gênero e as sexualidades em suas dimensões socioespaciais ao longo do tempo.

Por este motivo, todos os professores pesquisados nesta pesquisa foram também instigados a responder se seria possível fazer a inclusão dessas temáticas em conteúdos na Geografia especificamente e como fazê-la. A partir disso, a maioria dos docentes disseram que seria possível e, apesar de muitos não conseguirem indicar de maneira mais concreta, boa parte dos que ainda não haviam mencionado a importância da geofricidade presente nestas temáticas, se empenharam em sugerir disciplinas em que estas poderiam ser trabalhadas.

Do total de 32 entrevistados, cerca de 18 deles elencaram ao menos uma de doze disciplinas identificadas / citadas como possíveis de se incluir o gênero e a sexualidade como conteúdos (Quadro 1, p. 40), 11 reforçaram que esta inclusão não é feita de forma satisfatória e 5 apresentaram dúvidas quanto à possibilidade destas temáticas serem incluídas em conteúdos da Geografia.

Então, pode-se dizer, portanto, que a força enunciativa trazida a partir da maioria das falas é de que a inclusão desses temas em conteúdos da Geografia é possível e pode ser exemplificável em disciplinas, mas ainda pouco realizada frente ao seu potencial.

Talvez por tratar de maneira mais óbvia com demografia, natalidade, fertilidade, indicadores sociais, etnias, etc, a Geografia da População foi a disciplina mais mencionada para incluir estas temáticas no conteúdo, como relatam as Professoras Virginia (UFRGS), ao dizer que pensa “(...) num primeiro momento, na população. Mas, talvez, se eu pensasse um pouco mais, poderia sair outro tema, mas primeiramente a população”, e também a Professora Marsha (FURG) que disse:

Então, eu acho que a **Geografia da População**, a distribuição do trabalho, tu falou dos fluxos migratórios, perfeito. Quando tu falou dos fluxos migratórios eu lembrei das narrativas dos alunos no PIBID... Alunos contando que tiveram que sair de casa, porque foram colocados pra rua pelos próprios pais, por se assumir gay. É uma coisa muito triste (Grifos meus).

No entanto, apesar de a Geografia da População ter sido claramente a mais mencionada, muitas outras disciplinas também foram citadas, como as Geografias Urbana, Agrária, Cultural e outras, porém menos significativamente, como pode ser observado nas seguintes falas:

Sim, como a gente tinha falado já, a **cartografia social** é bem legal nesse sentido, assim, eu vi alguns estudos, eu acho que no Rio de Janeiro, que são aqueles mapas colaborativos, que as próprias pessoas vão mapear os pontos de violência. Então eles conseguem ter essa ideia por parte da formação que vem das pessoas. O meu orientando, apesar de não ser a temática dele, ele aplicava umas oficinas de cartografia escolar, a gente conseguiu pegar alguns dados de feminicídio, alguma coisa nesse sentido assim, e tentar ir fazendo cartogramas, que são mapas um pouco mais abertos, que não precisam rigor tanto. A **cartografia** de base e discutia alguma coisa sobre isso, e a gente começou a pensar nessa lógica, “ah, mas como é que é na periferia? Será que num bairro nobre não acontece? Ah, acontece mas não é divulgado”... Então a gente começa a fazer umas discussão nesse sentido da cartografia social... A própria parte das **vivências pedagógicas** que é uma disciplina que a gente consegue ir pras escolas e consegue sentir um pouco mais do que tá acontecendo na

comunidade. A própria parte da **Geografia Agrária**, do campo também eu acho que consegue trazer... Da (Geografia) **Urbana**, a gente consegue permear alguma coisa, Nas próprias disciplinas mais técnicas a gente consegue fazer um tipo de mapeamento que remeta. Eu acho que com certeza a gente consegue inserir, mas como eu te falei, assim, acho que hoje o maior medo de conversar com eles sobre isso é de ter alguém que “não concorda” e vai me gravar, dizendo que tá fazendo doutrinação (Professora Frida / UFSM) (Grifos meus).

E eu venho pensando isso com mais carinho nos últimos tempos, porque, principalmente depois que eu vejo uma fala da Joseli, por exemplo, como é que em uma disciplina de **Epistemologia da Geografia** eu não vou falar sobre essas ‘epistemologias outras’, contemporâneas e tal. Então eu ainda fico operando naquele debate mais direcionado aos métodos, às influências teóricas, mas aí eu não chego nesse ponto que eu poderia discutir, por exemplo, ‘as epistemologias outras’, as epistemologias marginais... (Professor Ricky / UFFS) (Grifos meus).

Óbvio que sim... Se eu vou trabalhar **Urbana**, quando eu trabalho urbana, eu trabalho as questões de Gênero e Sexualidade dentro da condição do espaço urbano, na rural eu tenho tentado muito com meus colegas pra isso, assim, pra esse movimento, né. E aí eu vou cutucando, “mas e a questão da mulher?” A gente tá falando da produção da soja, mas “e aí, como que é? É só isso pra explicar?” Não é só isso, né. A **Cultural** eu acho que é a que tá abertíssima, a gente tá com um time muito legal de professores. **População**... O professor de **Epistemologia**, ele tá tão aberto agora que ele falou assim: “olha, a gente tem que trazer outras epistemologias aqui pra dentro, você precisa me ajudar nisso pra a gente trabalhar com as questões feministas”. E eu falei: “Poxa, é verdade”. Então, no dia-a-dia a gente consegue colocar. Eu trabalho com **cartografia**, aí você pode pensar “Prof. mas é cartografia técnica?” Não, porque eu vou trabalhar com as cartografias subversivas, então eu vou trabalhar o papel da cartografia e como que ela pode dar visibilidade pra outros elementos, né. Então eu acho que é uma questão mais de a gente se reeducar, de como a gente tá entendendo a Geografia e de a gente deixar claro o quanto esses assuntos de Gênero e Sexualidades são importantes. (Professora Safo / UFFS) (Grifos meus).

Sim, é possível, tanto é que na reformulação do PPC que nós fizemos, especialmente nas disciplinas que eu e a professora Safo trabalhamos e vamos alternando entre nós entre os semestres, que é uma de **Estágio** e de Geografia Política, em **Geografia Política** nós colocamos um termo na ementa que é a questão de Geografia Política e questões de cotidiano, pra discutirmos essas questões de microterritorialidades, de novas espacialidades e temporalidades que são produzidas também do ponto de vista de uma Geografia Política vinculada ao cotidiano em uma escala mais próxima. (...) E aí o outro caso é no contexto de um dos **Estágios Supervisionados** que nós colocamos discussões sobre Geografia em espaços formais e não formais em educação, e num rol de instituições que eles podem desenvolver está grupos que discutem questões de Gênero e de Sexualidade. Daí um outro exemplo também, pra além das disciplinas aqui que a gente faz, é que um dos nossos professores que atuam na **Geografia Agrária** tem também discutido as questões de Gênero na perspectiva da Geografia Agrária... Compreendendo a influência entre as formas de organização produtiva e familiar dos espaços rurais aqui da região e como se influencia no processo de migração, especialmente das meninas saindo do campo para a cidade pra cursar licenciatura, e aí dentro dessas relações campo-cidade, trazendo a questão da sucessão, e o porquê não tem sucessão feminina lá. (Professor Proust / UFFS) (Grifos meus).

Assim, cabe questionar aqui se aproximadamente metade dos docentes entrevistados consegue ver a possibilidade de abordagem de tais temáticas em ao menos uma disciplina, e a grande maioria defende que estas são temáticas importantes de serem trabalhadas, por que esta legitimação não é vista de forma perceptível nos currículos?

É importante ressaltar que, sim, muitos docentes, em seu currículo praticado, diante das demandas trazidas pelos estudantes, ou mesmo por saberem da relevância social e acadêmica destas temáticas, proporcionam momentos e atividades que contemplem algo relacionado a Gênero ou Sexualidades.

No entanto, como poderá ser visto ao longo desta Tese, dificilmente é realizada uma problematização mais profunda e potente dentro dos estudos geográficos, de maneira institucionalizada, que garanta uma continuidade na formação dos professores.

Em face a esta situação, também foi perguntado para os integrantes dos coletivos feministas e LGBTQIA+, em relação à área da Geografia, de que forma acreditavam ser possível uma contribuição ou abordagem relativa às questões de Gênero e Sexualidades, e, ainda que não elencassem disciplinas específicas, fizeram falas interessantes sobre esta possível contribuição.

(...) quando a gente vai trabalhar uma questão racial, a gente consegue sim colocar essa questão de gênero e sexualidade, tanto pra homens e mulheres, então é uma abordagem que a gente pode trabalhar. Quando a gente trabalha com a questão da pirâmide etária a gente também consegue trabalhar. Quando a gente começa a trabalhar a questão da própria globalização, quando a gente fala sobre a escravidão, essas coisas... Por exemplo, eu tô trabalhando espaço urbano com os alunos, a revolução industrial, e aí eu pergunto pra eles: "Bom, enquanto aconteceu a revolução industrial o que tava acontecendo fora da revolução industrial? Não tava só acontecendo o período da revolução industrial, estavam acontecendo guerras. Quem é que ia pra fábrica? Eram os homens? Onde é que estavam os homens? E onde que estão as mulheres?" E aí eu começo a dizer também sobre as greves, sobre o próprio dia internacional das mulheres, porque que as mulheres estavam lá lutando lá dentro de uma fábrica. E aí eu relaciono a questão de gênero, a questão dos direitos, a questão do voto. Eu sempre brinco com eles que a minha avó nasceu sem o voto, e que hoje ela se sente uma grande mulher, hoje ela tem 90 anos quase, que ela se sente uma grande mulher por ter tido direito ao voto ainda com 4 anos de idade... Muita coisa a gente precisa desconstruir ainda, e eu acho que a aula de geografia ela é perfeita pra isso (ANA – Professora e doutoranda em Geografia – integrante feminista do MOVIMENTO NACIONAL DE LUTA PELA MORADIA).

Sendo uma ciência humana, é necessário que a Geografia seja pensada através de novas óticas sociais voltadas à realidade atual, uma vez que as novas concepções sobre sexualidade e gênero estão imersas no ambiente geográfico. Dessa forma, a Geografia auxilia a sociedade nessa “transição” socioespacial (COLETIVO CORPOS LIVRES).

Uma vez que sociedade e espaço são interdependentes, acredito que as áreas da Geografia Humana e Geografias Feministas já contribuam bastante para a análise das relações humanas e das questões de gênero e sexualidades. Creio que o que mais influencia e afeta - positiva ou negativamente - as produções científicas, seja o incentivo e o valor que damos a elas de maneira geral. É imprescindível que o governo apoie, dê suporte e esteja ao lado da produção científica do nosso país, pois qualidade temos de sobra. É imprescindível também que as mulheres - todas elas - tenham seu espaço na ciência assegurados; podendo assim ressignificar conceitos e perspectivas androcêntricas que, sabemos, a academia está cheia e falarem por si mesmas (COLETIVO NOSOTRAS).

Nestes enunciados é marcante a percepção, mesmo por parte dos movimentos sociais, que a Geografia é um campo de saber que muito pode contribuir não apenas como a análise socioespacial científica acerca de questões relacionadas ao Gênero e às Sexualidades, mas também contribuir com o combate às discriminações e preconceitos vigentes na sociedade.

Gênero e Sexualidade já estão presentes nos fenômenos socioespaciais a serem analisados, o que as lutas sociais clamam é que esta visibilidade seja justamente alcançada para contemplar uma maior complexidade no entendimento das realidades, e com isso tensionam também instituições como as universidades.

Pode-se depreender, e é corroborado por estas falas e pelos enunciados trazidos pelo corpo docente das Licenciaturas, que a análise temática destes tópicos pode se realizar tanto especificamente, dentro das Geografias de Gênero e das Sexualidades, quanto de forma complementar a outros campos geográficos, como nos estudos sobre espaços agrários, urbanos, sobre cartografia, Geografia Cultural, Ensino em Geografia, etc, como nos lembra Joseli Maria Silva:

(...) reforço que as geografias feministas e queer não são saberes que devem se manter auto-centrados e/ou isolados. Possuem focos de interpretação da realidade socioespacial que, de forma dialógica com os demais sub-campos da geografia, podem subverter o monotopismo e produzir pluriversalidades espaciais, enriquecendo nossa ciência como um todo (SILVA, 2009, p. 11).

E se, por muito tempo imperou um discurso de que estas pautas não seriam de interesse geográfico e estas questões foram negligenciadas, silenciadas ou desamparadas na produção do conhecimento, agora é chegado o momento de uma

compreensão que comporte visões mais amplas e mais complexas de vida, de sociedade e de ciência (também geográfica), mais condizentes com o que entendemos como contemporaneidade.

Abordar estas questões, que vêm sendo problematizadas no mundo atual, como possibilidades dentro de uma pesquisa qualitativa, como já dito, se mostra claramente necessário e, além disto, uma oportunidade ímpar de construção de uma maior complexidade da ciência geográfica, pois:

Estas perspectivas ampliam a possibilidade de compreensão da ação humana sobre/atravs da superfície da Terra. Ampliam as possibilidades de sairmos de nossos pequenos mundos, estruturados a partir das nossas normas ocidentais de gênero e sexualidade, para um mundo repleto de diversidade e complexidade. Ampliam as possibilidades de percebermos que a própria diversidade se encontra ao lado (ORNAT, 2008, p. 320).

Não se trata, de forma alguma de um discurso para abandonar os antigos objetos científicos, ou desvalorizar fenômenos de estudo já consagrados, nem mesmo supor inventar a roda, mas, sim, lançar mão de novas perspectivas até então não tão exploradas, ou ao menos não vistas sob a mesma ótica para analisar os fenômenos e demandas que a vida contemporânea exige, como bem reiterava Susana Veleda da Silva (2000):

A Geografia brasileira, a exemplo da anglo-saxônica e espanhola, precisa estar atenta para esses novos movimentos sociais e lançar mão da categoria gênero como mais um instrumento de análise do social que, consequentemente, produz diferentes espaços geográficos. Incorporar as contribuições teóricas do feminismo e estudar empiricamente como o espaço é modificado por esses movimentos é tarefa emergente para quem quer compreender os novos espaços geográficos (p. 9).

Além disso, se a Geografia entende-se como uma ciência humanizada de sujeitos, e pretende colaborar para a construção de uma plena cidadania do indivíduo, não é mais possível ignorar temas como estes, historicamente negligenciados.

Na continuidade de uma negligência, isto não somente obscurece as verdades não contadas ao longo do tempo, como também faz da academia uma cúmplice das injustiças sociais, quando esta se silencia, sendo que poderia contribuir para uma maior igualdade de direitos e a justiça socioespacial.

Mesmo se a Geografia não desejar abandonar a ideia de um rigor necessário para uma investigação científica, calcada na Modernidade, é possível e preciso que se comova com as dores, é preciso que se mova e ouça as vozes dos atores que interagem com estes espaços e tempos, que ouça suas histórias, não apenas para pesquisar, constatar e registrar fatos e fenômenos.

É necessário que esta siga com preocupações teóricas, mas sem esquecer-se de fomentar também a ação social, para a construção de uma efetiva melhor qualidade de vida da população e de um possível bem estar coletivo. Aliás, se a produção de conhecimento não é neutra, como hoje sabemos que não é, para que e a quem serve a ciência e a Geografia?

Por fim, pode-se dizer que a Geografia, pode fazer mais sentido para a vida das pessoas, ao preocupar-se e ocupar-se de suas dores, negociações de poder e identidades frente às suas relações (também espaciais), e não deve temer ao lançar-se em outras vertentes teórico-metodológicas, ainda que haja certa resistência.

Ao respeitar pressupostos científicos e filosóficos de sua própria construção, a Geografia não precisaria e não deve fazê-lo sem questionamento ou contestação e crítica de sua própria produção do saber, pois isso também faz parte da própria práxis científica, na busca de novas empreitadas.

(...) es evidente que La geografía puede contribuir de forma sustancial al debate feminista. La desigualdad entre géneros y las relaciones de poder no se manifiestan por un igual en el territorio, por lo que el estudio de las variaciones espaciales de los mecanismos generales puede arrojar mucha luz sobre la naturaleza y origen de estos (GARCÍA RAMÓN, 1985, p. 137).

É somente através destas reformulações teórico-metodológico-epistemológicas que as mais diversas áreas do conhecimento podem manter-se em constante construção, e por meio de uma contínua reflexão então promoverem momentos de renovação e abertura, como esta das Geografias Feministas e *Queer*.

Esta renovação, por vezes pode parecer que acontece repentinamente, mas na verdade, na maioria das vezes, acontecem gradativamente, após longos períodos de revisões que gradualmente reverberam na produção do saber científico, no intuito de acompanhar as mudanças que o próprio mundo apresenta com o passar do tempo, como vimos neste tópico.

Assim, se a ciência geográfica está para o benefício da vida humana e do mundo, incluindo aqui tudo o que se pode relacionar ao gênero e à sexualidade, defendendo a ideia de uma vida de cidadania plena, é somente atendendo às preocupações, medos, demandas e desejos dos distintos grupos humanos que a produção de seu conhecimento estará realmente pautada em princípios (tão defendidos hodiernamente) de igualdade, solidariedade e justiça social.

Admitindo este limite, esta dificuldade – principalmente no Brasil, neste caso – em incorporar as referidas temáticas em seus estudos, é que podemos entender por que ainda é difícil que esta nova produção de conhecimento seja aceita, legitimada e integrada à Geografia – entre outros campos e disciplinas – e integrada também ao saber popular, no qual ainda imperam diversos tabus, preconceitos e silêncios, presentes nas escolas, nos livros didáticos e na formação docente. Algo que me dedico a discutir agora no próximo, e último, capítulo de análise.

5. DOCUMENTOS SOBRE O ARMÁRIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Depois de analisar o discurso do corpo docente universitário de Geografia, sua compreensão acerca do gênero e da sexualidade, e começar a investigar sobre a inclusão destas temáticas na educação, particularmente geográfica, frente às lutas sociais de coletivos feministas e LGBTQIA+, é necessário trazer ainda o panorama atual desta inclusão, efetiva ou não, nos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia no Rio Grande do Sul.

Este panorama servirá para que possamos verificar se existe de fato, ou não, algum tratamento em relação a estas temáticas sendo realizado no ensino superior, especificamente nas Licenciaturas em Geografia. Para tanto, irei explanar aqui algumas resoluções e marcos regulatórios que versam sobre tais inclusões temáticas e na sequência darei seguimento às análises incluindo os currículos dos cursos.

Sobre esse tratamento, em breve leitura documental, fica perceptível o que desde a LDB (BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1998), já indicavam, parcialmente, algumas instigações sobre a importância destes tópicos, expressando o respeito à diversidade como um princípio geral da educação, tendo em vista uma sociedade plural e democrática.

Além disso, as resoluções nº 4, de 13 de julho de 2010, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”; e também a nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que “fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos”, estabelecem como um princípio o respeito à diversidade e as diferenças de gênero (BRASIL, 2010a; 2010b). Esta segunda sugerindo sutilmente a sexualidade e a homofobia como temas possíveis de serem abordados pelas disciplinas.

Mais ainda, em 1º de Julho de 2015 obteve-se a aprovação de uma resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que “define as 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”, tendo sido bem elogiada e considerada bastante enfática no tocante a estas questões (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A partir desta resolução foi determinada a obrigatoriedade da efetiva inclusão dos temas de Gênero e Diversidade Sexual nos conteúdos e práticas curriculares dos cursos de licenciatura, incluindo-se aí os cursos de Licenciatura em Geografia. Nela está expresso que os projetos de formação, dos cursos de licenciatura, entre outras coisas, devem contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Tudo isso para que se pudesse conduzir o aluno egresso dos cursos “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6), para estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (idem. p. 8).

Com a leitura de tal normativa, se torna possível perceber que a necessidade de cuidado com os temas de sexualidades e gênero se encontra no mesmo patamar que outros aspectos a serem trabalhados pelos professores, como conteúdos específicos de cada área, aprendizagem, relações étnico-raciais, etc. Isso se expressa de maneira ainda mais enfática em outro trecho, que versa o seguinte:

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 (idem. p. 11) (Grifos meus).

Este é, portanto, um documento regulamentador que foi tido como central na análise desta tese, pois representava mais um respaldo, então institucional, sobre a necessidade de haver tais temáticas na formação do professor.

Em relação a isto, Vera Bazzo e Leda Scheibe, explanam o fato de se tratar de um documento que foi resultado de intenso esforço de entidades de educação, em busca de uma formação de professores que refletisse as necessidades comuns do processo formativo. Algo que foi sistematicamente desmantelado posteriormente.

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras.

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente (BAZZO; SCHEIBE, 2019. p. 671).

Inicialmente tal necessidade tinha um prazo estabelecido de dois anos para finalizar a sua implementação, e para que não houvesse prejuízo em tais políticas com a troca de governo federal, “as instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE nº 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível” (idem. p. 671).

Percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse algum processo de continuidade, dadas as novas orientações que passaram a hegemonizar as decisões do CNE/MEC, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (Anfope, Anped, Anpae, CNTE, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE (idem, p. 671).

Então esta mudança, mais do que necessária, esteve, em teoria, prestes a impactar os currículos e a formação docente de milhares de profissionais, inclusive daqueles que atuam na área de Geografia. No entanto, tais políticas foram marcadas por adiamentos e intensas disputadas de poder e, como poderá ser visto aqui, esta realidade curricular nunca se concretizou de maneira efetiva.

(...) apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus

princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (idem, p. 672).

Isto porque, houve um adiamento formalizado em 2017, por uma resolução (BRASIL, 2017), dando nova redação ao artigo 22 da resolução nº 2 de 2015, comunicando que os cursos de formação de professores deveriam se adaptar a esta resolução no prazo de três anos, a contar da data de sua publicação.

(...) novos prazos para a implantação dessa resolução foram solicitados. O primeiro deles terminaria em julho de 2018, porém, em junho do mesmo ano, o então ministro da Educação solicitaria ao CNE outra prorrogação, sob o argumento de que seria importante que os currículos dos cursos de formação de professores se adequassem à nova BNCC, conforme redação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), em seu Art. 7º, que vincula os currículos dos cursos de formação de docentes à Base Nacional Comum Curricular. Nesse ínterim, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) também indicava a necessidade de ampliação do prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 até julho de 2019, alegando que várias IES estavam tendo dificuldades em reformular seus cursos de licenciatura dentro do período aprazado (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 677).

Mais tarde, sob os mesmos pretextos da necessidade de organização das instituições mais dois adiamentos entraram em vigor, um pela resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), reeditando o prazo de implementação para quatro anos; e outro vindo a partir da resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), que modifica novamente o prazo, estabelecendo então para dois anos contados depois da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Isso, segundo as autoras, seria também parte da estratégia governista:

Cada vez mais, no entanto, ficava evidente a tentativa de setores governamentais, e inclusive da Andifes, em adiar a implantação da referida Resolução. Por outro lado, as entidades representativas dos educadores tais como a Associação pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outras, tinham clareza de que não se deveria aceitar novos adiamentos de prazo para sua implementação. Urgia que ela entrasse em vigor, anulando todas as disposições em contrário, antes que outra normativa mais consentânea ao momento político regressivo no país fosse aventada. Foi, então, forte e conseqüente a manifestação conjunta publicada pelas entidades de educadores, as quais deixavam explícita sua rejeição às reais intenções do CNE/MEC.

Enquanto aconteciam esses movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/ bloqueio da implantação da Resolução CNE/CP

02/2015, agora já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE, era urgente que esse mesmo grupo de conselheiros encontrasse rapidamente formas de modificar seu conteúdo ou mesmo de elaborar nova legislação que a substituísse (BAZZO; SCHEIBE, 2019. p. 677).

E então, a demorada escalada na disputa pelo discurso que sairia como o oficial a partir das novas representações de poder estava chegando ao fim. Ao término do ano de 2019, “restava evidente que a correlação de forças no CNE pendia agora para os conservadores, inclusive com o apoio já não mais envergonhado de antigos subscritores da resolução CNE/ nº 02/2015” (idem. p. 678).

Em meio a audiências e propostas, a resolução nº 2 de 2015 começava a ser descaracterizada de seus propósitos originais e onde o “risco iminente mobilizou fortemente as entidades representativas dos educadores que, prontamente, reagiram com várias manifestações em contrário a esta intempestiva e indesejada iniciativa” (idem. p. 679).

Mesmo com toda a oposição feita por parte das entidades e setores base da educação, foi neste período que se pode dizer que foi dado um golpe final, por parte do setor governista, ao apresentar uma proposta que já não refletia mais as intenções primeiras elaboradas na resolução nº 2 de 2015.

Apesar da pronta reação da comunidade educacional contra a proposta apresentada pelo CNE em 2019, de proscrever a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a rapidez com que esse processo se desenvolveu, no entanto, superou todas as expectativas e, numa quinta-feira, no dia 07 de novembro de 2019, o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial foram aprovados por unanimidade no Conselho Pleno do CNE, que, naquela infausta sessão, contou inclusive com a presença “inesperada” de secretários do MEC.

As reações da comunidade educacional não se fizeram esperar. Muitas manifestações individuais e coletivas foram publicadas nos dias que se seguiram à sessão do CNE, de 7 de novembro (idem, p. 680).

Com uma nova resolução que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação)” (BRASIL, 2019b), aclamada Resolução nº 2 de 2015 acaba por ser revogada, tornando sem efeito efetivo as normatizações postas por ela.

Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores

capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

Esta nova resolução, que passou a vigorar entre o final de 2019 e início de 2020, foca em habilidades e competências vinculadas a BNCC que não contemplam estas questões de forma satisfatória, limitando o potencial de uma educação para a cidadania e uma real compreensão das diferenças. Nela não apenas é retirada a obrigatoriedade em se trabalhar com estas questões trazidas por essa pesquisa, como também é suprimida qualquer menção aos termos sexualidade e gênero, a não ser aquele textual, remetido à literatura.

É neste contexto que se encontram envolvidos os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia. Em meio ao jogo de poder e negociações institucionais, afetando o tratamento sobre Gênero e Sexualidades. No decorrer do ano de 2020, assistimos a este dismantelamento, representado na fala do Ministro da Educação do país anunciando publicamente que Gênero e Sexualidades não devem ser abordados no ensino. Esse é o momento atravessado, no Brasil, por esta pesquisa.

Quando havia uma obrigatoriedade dos currículos em incluir tais questões já se evidenciava a distância que ainda se encontra a realidade educacional da ideia de uma educação (também geográfica) menos discriminatória e verdadeiramente mais humanizada. Sem essa prerrogativa, encontramos mais um limite, e talvez possamos ver a LGBTFobia, o machismo, os assédios e agressões, já ocorrentes nas escolas e universidades, como algo ainda mais legitimado.

É preciso resistir, mais do que nunca, politicamente, pedagogicamente, cientificamente. Empenhar esforços nas produções de conhecimento que envolvem estas temáticas é preciso. Pois, sem isso, corremos o risco de vermos crescer o conservadorismo alienado, o falso moralismo, o negacionismo científico e a perda da criticidade autônoma, que só floresce em contextos de pluralidade.

Por isso insisto aqui que o gênero e as sexualidades não são categorias que devem ser vistas apenas como “complementares” ou interessantes de ser trabalhadas, mas são cruciais, imprescindíveis. Sua geograficidade, sua relevância social e pedagógica, já foi mais do que amplamente apontadas aqui e veremos mais sobre isso nos currículos e na formação de professores de Geografia.

Analisarei por um lado o discurso dos docentes sobre o currículo praticado, em relação às referidas pautas; e por outro lado, também veremos a institucionalização destas pautas nos currículos oficiais, documentados junto às instituições. Entre documentos importantes que perpassam a vida escolar e dos profissionais docentes, especialmente aqueles voltados à área da Educação, temos o livro didático. Por este motivo, e por acreditar que o currículo também está refletido, ao menos em parte, neste documento, gostaria então de preceder a análise ainda com uma breve reflexão sobre os livros didáticos frente a estas temáticas.

5.1 O que versam os Livros Didáticos, acerca de gênero e sexualidade?

Decido fazer aqui uma breve reflexão aqui acerca dos livros didáticos frente às temáticas de gênero e sexualidade pensando no seguinte questionamento: Se a formação de professores (de Geografia) é atravessada por discursos, não seriam os livros didáticos também atravessados por estes?

A resposta pode ser um sucinto e categórico sim! Mas não façamos dessa pergunta algo fácil de responder, de tal forma, é importante que se faça uma explanação sobre o caráter político deste documento que não é apenas produto ou síntese de conteúdos empenhados por uma ciência ou disciplina, mas tem um processo muito particular de formação.

Tal explanação é importante tendo em vista que o livro didático está vinculado ainda que indiretamente à formação de professores, sua construção é realizada, avaliada, chancelada por docentes do ensino básico e superior. Reflete, em alguma medida, não apenas conteúdos selecionados que passam a ter o privilégio de serem abordados, mas também visões de mundo, práticas e discursos daqueles que o produzem e o chancelam. Além de ser objeto de auxílio no ensino escolar e objeto de estudo para inúmeras pesquisas no campo da educação.

Seguindo na defesa da ideia da heteronormatividade e machismo como problemas sociais que acometem e trazem graves prejuízos e despesas à sociedade brasileira como um todo, é imprescindível que, como já mencionado, nós não nos silenciemos, e que construamos, então, conhecimento acerca da ocorrência destes fenômenos nas instituições de ensino, na formação docente e nos instrumentos veiculados a elas, como o exemplo dos livros didáticos.

Se, por um lado, estas instituições podem servir para produzir ou mesmo serem cúmplices das discriminações, por outro lado podem se constituir como espaços de combate a estas, garantindo, assim, seu próprio princípio de igualdade no trato com os alunos e também garantindo a dissolução de tabus e preconceitos, a qual se propõe.

Ao fazemos estas análises sobre a realidade educacional, apesar de todo o debate atual sobre LGBTfobia, machismo, etc., o que ainda vemos é bastante falta de preparo por parte dos profissionais de educação e o silêncio por parte de documentos que, na maioria das vezes, orientam seu trabalho.

Como componente curricular, a Geografia não escapa desta realidade. Ao contrário, em geral, não faz uma menção problematizadora sobre estas temáticas em seus conteúdos ou livros didáticos, deixando de colaborar para a construção de uma igualdade e respeito em relação à diferença.

Uma coisa é certa, o gênero de forma estereotipada, a heteronormatividade e o sexismo, são percebidos nos livros didáticos de Geografia (TONINI, 2002). O livro didático, de modo geral, reforça normalizações e normatizações já consagradas em sociedade.

O que é possível apreender na análise sobre homofobia nos livros didáticos do ensino médio é que abundam marcas explicitamente vinculadas à heterossexualidade e ao casamento, muitas vezes evocando a noção de família, no sentido tradicional - pai, mãe e filhos – em textos e imagens, como nos exemplos que se seguem (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 43).

Diante disto, é preciso questionar: Pensando a violência homofóbica como problema crônico na sociedade atual, os livros de Geografia, não deveriam pautar discussões que estão em evidência hoje na educação? O que significa este silêncio? Seria possível alguma contribuição da Geografia para transformar a atual situação destas questões?

É necessário que discutamos, portanto, sobre a condescendência dos livros didáticos com um silêncio negligente e discriminatório, que representa um grande entrave a ser superado no combate à homofobia, sobretudo dentro do espaço escolar, na ânsia de avançarmos cada vez mais no caminho de uma educação e sociedade mais justa e igualitária.

Como já mencionado, diferentes documentos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, até esforços dos Planos de Educação e PCNs, têm em comum a preservação dos princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade” para a “dissolução de preconceitos/discriminações”.

Contudo, segundo relatórios sobre a violência e discriminação homofóbica esta forma de LGBTFobia persiste significativamente (BRASIL, 2012; Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2016), e a rede educacional encontra grande dificuldade na efetivação destes princípios a que se propôs.

Inegavelmente o livro didático representa, há muito tempo, um importante material que pode ser utilizado pelo professor, e pelos alunos, no empenho de contribuir para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem dentro das instituições educacionais, representando também, portanto, uma demonstração do que está sendo discutido por cada disciplina, de acordo com cada período histórico.

O livro didático é parte da cultura escolar e, quando utilizado como manual de estudo, inclui o conteúdo-forma das disciplinas escolares trabalhadas na Educação Básica. Essa condição faz do livro didático referência para periodizar a trajetória das práticas de ensino da Geografia do Brasil, identificando períodos por meio dos quais podem ser analisadas às mudanças e permanências do como e do que é estudado na escola básica. (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

Apesar de não ser possível afirmar que nenhum livro didático de Geografia incorpora estas temáticas, em geral, o que permanece nestes mesmos é um grande silêncio em relação a estes temas, ainda que a temática de Gênero e Diversidade Sexual possa estar sendo, hoje em dia, imensamente debatida. Algo que muitos pesquisadores de livros didáticos, como Lionço e Diniz (2009), relatam, ao dizerem que:

Prevalece a exigência do silêncio sobre a diversidade, em matéria de sexualidade. Essa omissão denuncia uma tendência à censura implícita ao tema. A sexualidade não-heterossexual, em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural, é um interdito, constituindo-se em tabu. Nos livros didáticos, a sexualidade somente é passível de enunciação quando remete ao coito heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos. Enquanto não se reconhece a diversidade sexual, no entanto, a heterossexualidade é reiteradamente afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos

corpos com efeitos procriativos. Aliada à censura implícita à diversidade sexual, encontra-se afirmada a compulsoriedade da heterossexualidade. Essa exigência normativa tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica (p. 11).

Mesmo tentando fugir de uma ótica de caráter biológico, nesta pesquisa de Lionço e Diniz (2009), a seleção dos livros analisados, considerou a proximidade dos conteúdos disciplinares, operando apenas com obras de biologia, português, matemática e história. Isto deflagra, em parte, a dificuldade em conhecer o caráter social da sexualidade humana, negligenciando, portanto, sua necessidade de análise espacial, aumentando ainda mais o tamanho do distanciamento da Geografia como possibilidade rica de estudo e exposição desta temática.

No entanto, a Geografia nos livros didáticos já explora e apresenta gênero e sexualidade da população. Têm grande representatividade em seus livros homens e mulheres, sempre de forma estereotipada e diante de uma ótica sexista e heteronormativa, muitas vezes generalista, de famílias, trabalhadores do campo e da cidade, imigrantes e oprimidos por alguma desigualdade social, negando a representatividade da diversidade sexual, através de textos e imagens.

Afirmar que, nesses livros didáticos, está inscrito um **discurso sexual**, ancorado em suportes biológicos, para estabelecer as identidades das mulheres e homens é perceber a existência de uma sexualização dos espaços. Os espaços destinados à mulheres são diferentes dos destinados aos homens. Elas e eles estão circunscritos em espaços diametralmente opostos. Essa topografia vem confirmar uma divisão de circulação, atuação, segundo os sexos, nas várias instâncias da sociedade capitalista ocidental. Parece que há, assim, um lugar geográfico distinto para cada um, pois raramente um ultrapassa os domínios do outro. É nesses lugares que as práticas sociais estão sendo exercidas e naturalizadas (TONINI, 2002, p. 59) (Grifos meus).

Pensar no reconhecimento das diferenças, na necessidade de representatividade não estereotipada de gênero, na dimensão socioespacial da sexualidade e sua imbricação com outros fenômenos (violência urbana, formação de guetos, desigualdades, migração, etc.), é um dos desafios para a Geografia.

Como há anos bem coloca a professora e pesquisadora Ivaine Maria Tonini (2002), entre outras coisas: “Esses conhecimentos veiculados os livros didáticos de Geografia estão regulando o comportamento dos estudantes, pois eles estão aprendendo quais são as funções dos homens e das mulheres no espaço doméstico” (p. 64).

Esta problemática visão estereotipada e sexista sobre gênero, como aponta a autora, termina por também contribuir como um reforço no sentido do poder normativo em relação à sexualidade, ou seja, no sentido da heteronormatividade, tendo em vista que mantém uma ótica binarista em que papéis tidos como masculinos ou femininos são desenhados de forma fixa e pouco flexível.

Essa diferenciação de função entre o homem e a mulher produz uma verdade que autoriza a captura à mulher para a função exclusiva do cuidado com os/as filhos/as. Assim, observo que nos discursos dos livros didáticos de Geografia, as imagens de mulheres com seus filhos e filhas, sem a presença do homem, são tomadas como óbvias, normais, naturais, pois a vinculação entre maternidade e cuidado com os/as filhos/as está numa relação direta. Isso associa a sexualidade da reprodução, a concepção da filiação, a filiação dos laços afetivos e educativos à mulher. A veiculação dessas imagens nos livros didáticos de Geografia, valorizando esse tipo de comportamento, de estilo de vida, é uma forma de regulação social que está produzindo padrões comumente aceitos como normais na sociedade ocidental.

Nesse sentido, a escola, como um espaço de aprendizagem, está legitimando uma regulação cultural dos/as estudantes, através dos discursos desses livros, ao autorizar sua entrada na sala de aula como lugar de verdade.

O estranhamento dessas imagens só é possível no momento em que ocorre o entendimento de uma verdade construída interessadamente, a qual posiciona homens e mulheres com comportamentos diferentes devido às suas diferenças sexuais. É um discurso construído histórica e socialmente, que continua autorizando lugares e atribuições distintas e desiguais para cada um (TONINI, 2002, p. 64).

Este trecho, além de sua importância para o ensino, traz à tona outra inquietação interessante para estudos: O capitalismo tece estratégias próprias de valorização e depreciação em relação às diferentes profissões (incluindo fatores como a crescente especialização da mão-de-obra, pouca ou muita vinculação ao processamento industrial, variações do mercado interno e externo nos contextos locais e globais, entre outros).

No entanto, para além destes fatores que estão ligados diretamente à dinâmica do modo de produção capitalista, não há, certamente, conexões discursivamente e socialmente construídas, a serem evidenciadas em relação ao gênero e à sexualidade?

Seria interessante aqui, neste momento, se fizéssemos uma reflexão sobre as áreas de atuação/profissão em relação às suas origens mais ligadas ao espaço doméstico ou ao espaço público (culturalmente associados ao feminino e ao masculino, respectivamente).

Com exceção dos contextos onde estas áreas encontram estratégias de valorização, as profissões relacionadas à educação, à limpeza, à alimentação diária, à beleza/estética, à costura e etc. são quase sempre culturalmente relacionadas à feminilidade e à informalidade, à baixa necessidade de especialização e tiveram sua sistematização/formalização e especialização do trabalho de forma relativamente recente e conseqüentemente à baixa remuneração do trabalhador comum.

Por outro lado, as áreas culturalmente referenciadas ao masculino tiveram suas sistematizações e status de formalidade conferidos precocemente, em relação a estas citadas acima, onde figuras como o médico, o advogado e o engenheiro, e tradicionalmente remetiam à necessidade de um tratamento diferenciado socialmente e a um prestígio que foram legitimados na modernidade diante da disciplinaridade instituída e alavancada dentro dos discursos médico, jurídico e científico.

Estas ocupações que eram associadas à maternalidade e ao cuidado (de forma naturalizada) e outras ligadas ao empenho intelectual para a garantia do futuro do mundo também estão evidenciadas nas situações pedagógicas dentro e fora da escola, quando o simples brincar e aprender está pautado no sexismo, proporcionando brinquedos e brincadeiras às meninas e outros aos meninos.

Falar sobre tudo isso, como já mencionado, é preciso, e, ainda assim, a invisibilidade destas temáticas não é algo que afete somente os livros didáticos, mas esta mesma invisibilidade pode ser – e defendo aqui que é – reflexo, e condição, de uma determinada formação docente e formação escolar a que somos submetidos.

Os autores Prado e Nogueira versam sobre esta ineficiência em se abordar/representar a diversidade sexual, indicando que o que prevalece na escola é uma “política do armário”:

O que se passa é um ocultamento dessa dimensão fulcral das regulações presentes no sistema sexo-gênero e que escapa à própria crítica já consolidada das desigualdades escolares que terminam por reiterar sua opacidade ao não dar relevo aos mecanismos escolares de homogeneização das diferenças sexuais (PRADO; NOGUEIRA, 2013, p. 24).

Esse silêncio ou negligência tem como consequência a reiteração da heterossexualidade como norma ou sexualidade dita natural. E quando não há a reflexão e contestação sobre estas questões, o espaço escolar se torna,

supostamente e enganosamente, um local seguro para todos, quando, segundo Guacira Lopes Louro, na verdade:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000, p. 24).

Ainda que a escola não seja a única forma de educação na sociedade, segundo Louro (2000), nela é exercida também uma pedagogia sobre a sexualidade, pautada em estereótipos e preconceitos presentes no senso comum, e no ensino superior, apesar de existirem alguns (poucos) espaços de discussão, na maioria dos casos a situação não é muito diferente e esta mesma pedagogia sexista é mantida.

A negligência para com a problematização das sexualidades e da heteronormatividade se faz presente, mesmo em cursos considerados de ciências humanas ou licenciaturas, onde não é oferecida uma disciplina que problematize mais especificamente questões de gênero e sexualidade. Isto tudo tem como consequência, não somente o despreparo dos profissionais durante sua formação docente, para lidar com estas questões na sociedade, mas também resulta na permanência e reprodução da mesma pedagogia da sexualidade (heteronormativa) que tenta homogeneizar identidades.

Jovens universitários que se reconhecem como homossexuais chegam a descrever uma possível saída do armário entre seus pares na academia como "suicídio acadêmico", expressando o receio de boicote nas atividades didáticas e de pesquisa, por colegas e professores, caso viesse a público sua orientação sexual. A forte expressão "suicídio acadêmico" apresenta-se como interessante fator de análise da "política do armário" instituída em determinados espaços sociais, como este que é uma unidade acadêmica. Na percepção desses sujeitos, a meritocracia da instituição universitária seria assim atravessada por valores morais de modo a negar oportunidades de desenvolvimento acadêmico àqueles e àquelas que se colocassem publicamente como homossexuais ou lésbicas (PRADO; NOGUEIRA, 2013, p. 44).

Por fim, fica cada vez mais evidente, por meio da abordagem destes elementos, o quanto ainda necessitamos avançar dentro da problematização sobre estas temáticas, tanto durante a formação escolar quanto durante a formação do

profissional docente. Onde esta problematização não precise ser vista como imposição ou salvação, mas que se materialize em documentos como os livros didáticos e os currículos dos cursos como processo esperado de uma compreensão de mundo e educação efetivamente mais plurais.

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2012, p. 55).

Talvez somente assim, finalmente, seja possível fomentar mais a discussão de todas estas questões e também contribuir positivamente para a docência e o ensino, ainda tão carentes de preparo para lidar com a pluralidade brasileira e as diferenças, principalmente no que diz respeito ao gênero e às sexualidades.

5.2 Entre o Currículo Praticado e o Currículo da Gaveta

Desde o início desta pesquisa, venho falando de formação de professores e inclusão de temáticas que deveriam ser contempladas, em a verdade, já estava falando também de currículo. No entanto, após apresentar minha trajetória e meus caminhos teórico-metodológicos, o foco estava em compreender as percepções dos docentes dos cursos de formação de professores acerca de gênero e sexualidade, e a inclusão destas temáticas frente às lutas sociais de coletivos LGBTs e Feministas.

Tudo o que foi falado até agora tem a ver com currículo. Mas não apenas com aquele oficial e registrado nas universidades, com escrita formalizada, sistematizada, adequada à burocracia, o que chamo aqui de currículo da gaveta, e que muitas vezes não resume todo o trabalho empreendido pelos professores.

Para que não haja mal entendido, eu preciso dizer: o “currículo da gaveta” é importante! Ele não necessariamente vai representar apenas a letra fria dos cursos para atender à burocracia, ele pode ser, sim, o documento que ajuda a sistematizar e orientar verdadeiramente o trabalho dos docentes.

Mais do que isso, o currículo da gaveta pode ser instrumento de preservação das memórias de conteúdos, práticas e saberes docentes, ao longo do tempo. Serve de base para estudos.

Ele tensiona, chancela, oficializa aquilo que é tido como digno de ser falado. É, portanto, um instrumento de poder. É usado para justificar disciplinas e atividades. E, como tal, dá visibilidade a assuntos ou pautas.

Mas me refiro também aqui ao currículo praticado, em seu sentido amplo, aquele que não cabe no registro formal, nas exposições de conteúdos/problemas, nas ações didático-pedagógicas, nos discursos e nas relações que se dão entre as pessoas nos espaços educacionais.

Por estes motivos, empenharei neste tópico esforços para refletirmos sobre ambas categorias: o currículo praticado e o currículo da gaveta, que se relacionam, se conectam, são interdependentes. E, já que estou falando de currículo, primeiro gostaria de explanar aqui alguns conceitos.

Se chamei aqui o currículo fabricado em documento institucional de currículo da gaveta, e os saberes/fazereres docentes no cotidiano educacional de currículo praticado, sinto que devo explicar o que é entendido nesta pesquisa por currículo e currículo oculto. E, para isso, vou dialogar a seguir com alguns autores.

O que afinal é currículo então? Bem, obviamente não existe uma resposta pronta, mas já posso dizer de antemão que na perspectiva dos Estudos Culturais isto é algo que vai estar relacionado ao discurso das teorias e recortes que o produzem sob certas condições.

(...) aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2005b, p. 14).

Ou seja, como Tomaz Tadeu da Silva (2005b) coloca, em sua obra *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo, a própria ideia do que seria um currículo é uma invenção, uma construção cultural, não havendo, portanto, nenhuma essência a que se pudesse recorrer a priori.

(...) um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existira antes desse discurso que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que

pretende apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação (idem, 2005, p. 12).

Ainda assim é preciso encontrar algum cerne de sobre o que se trata este artefato criado. O que Silva (2005b) relata que se pode dizer sobre isso é que: “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética é: o quê?” (p. 14).

Corroborando com isso, nesta pesquisa, então, o currículo é entendido como uma invenção, que recorta, elege e sistematiza conteúdos e práticas de determinados saberes, com a finalidade de orientar os que estão sujeitos a ela para determinados objetivos.

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Esta invenção oferece um caminho para uma determinada direção, sobre o que deve ser priorizado, jamais de maneira neutra. E como tal ele reflete as tensões e as seleções nos discursos e nas disputas presentes nas relações de poder de uma época, de uma cultura, de um contexto socioespacial.

Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora. Em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído (VEIGA-NETO, 2004, p. 8).

Geralmente a maioria das pesquisas se dedica a pesquisar o currículo no âmbito escolar, mas onde quer que exista esta formatação de conteúdos e práticas, eleitos e orientados para determinados objetivos, há, no mínimo, uma ideia de currículo. Seja numa escola, numa empresa, ou nas universidades, como é caso do espaço de estudo desta pesquisa.

Se esse currículo, ao ser praticado, não é totalmente enquadrado como o currículo da gaveta, talvez seja porque muitas facetas destas práticas não estejam tão visíveis.

O conjunto de elementos que fazem parte do ensino-aprendizagem e permeiam as relações interpessoais e socioespaciais que se dão em meio a este processo, muitas vezes não estão explícitos, aspectos que ajudam na orientação dos caminhos e tomadas de decisão, impactando sobre o que se aprende e como se aprende, mesmo não estando esses aspectos nominados ou materializados em documentos.

Quaisquer deles que seja o currículo, praticado ou da gaveta, implícito ou explícito, fato é que este instrumento sempre marca os sujeitos, que são atravessados por ele ao longo do tempo. Discursos, comportamentos, saberes e normas compõem um complexo jogo de subjetivação do indivíduo, com o objetivo de que este se torne algo diferente do que era antes de ser atravessado por este artefato cultural.

Estas marcas são relevantes, na medida em que o currículo pode ser simultaneamente uma potencialidade e um limite, uma potencialidade para aquilo que ele se dedica a privilegiar e um limite para tudo aquilo que fica para fora de suas fronteiras.

Neste sentido, foi interessante também a seguinte questão feita aos professores durante as entrevistas: O seu curso (aqui) está preocupado para com as temáticas de gênero e sexualidade?

Em suas respostas, aproximadamente metade dos docentes apontou que há preocupação presente, mesmo que indireta, já a outra metade se dividiu e oscilou entre os que classificam a presença da preocupação como insuficiente e ausente ou se mostraram em dúvida, quanto à preocupação mais institucionalizada.

Não se pode dizer, nesta questão, que existiu um consenso nas respostas, mas uma força enunciativa baseada na maioria das percepções demonstra o seguinte: Os cursos têm uma alguma preocupação, mesmo que indireta, com estas temáticas, variando entre iniciativas particulares e curriculares.

Quando analisei separadamente as falas, percebi que esta percepção da presença de uma preocupação nos cursos, segundo os docentes, é mais evidente nas universidades que têm pesquisadores nas temáticas junto ao corpo docente (UFMS, FURG, UFFS), sendo que nas outras (UFRGS e UFPEL) há uma percepção

maior da ausência ou insuficiência desta preocupação, também segundo as falas de seus docentes.

Por isso, trarei logo aqui esta parte de enunciados das entrevistas e trechos dos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia pesquisados por este estudo, que demonstrem o tratamento das questões de gênero e sexualidade durante a formação docente.

Assim, para esta sequência da análise empreendi alguns procedimentos que pudessem me auxiliar a fazer um mapeamento sobre as menções realizadas nos currículos acerca destas temáticas.

Primeiramente, comecei vasculhando as matrizes curriculares dos cursos, na tentativa de encontrar disciplinas que tratassem especificamente de tais questões. Como percebi que esta possibilidade era sempre optativa ou inexistente no currículo obrigatório dos cursos, prossegui para a verificação de todas as disciplinas que tivessem a possibilidade de encontrar uma menção sobre gênero e/ou sexualidade, deixando de fora apenas as que tratassem especificamente de temas relacionados à Geografia Física.

Nessa busca, fiz a leitura completa dos planos das disciplinas, que, com exceção da (Fundação) Universidade Federal do Rio Grande (FURG), estão acessíveis nos sites oficiais dos cursos de Geografia. Observei então se menções eram feitas a estas questões e que palavras eram utilizadas nessa menção, tais como: gênero, sexualidade, feminismo, mulheres, LGBT, LGBTQIA+.

Para que isso não se resumisse à ementa das disciplinas – até mesmo porque outras palavras como *diversidade*, *identidade* e *diferença* estavam presentes sem se referirem a gênero e sexualidade muitas vezes – parti também então para a averiguação das bibliografias, que pudessem indicar, nos títulos e/ou autores, leituras feministas, de gênero e/ou de sexualidade.

A partir disso, assim como no caso dos discursos dos professores frente às lutas sociais, em que elaborei aquele esquema de um mapeamento enunciativo, criei aqui nesta parte da investigação um quadro para me auxiliar que chamarei de mapeamento discursivo dos currículos.

Neste outro quadro, na próxima página, consta se há menção realizada ou não em disciplinas, dos cursos, separadamente, onde é possível visualizar a quantidade de disciplinas, se são obrigatórias ou optativas, e se há menção na ementa e/ou deduzida pela bibliografia.

QUADRO 2 – MAPEAMENTO DISCURSIVO DOS CURRÍCULOS

INSTITUIÇÃO	MENÇÃO A GÊNERO E/OU SEXUALIDADE	MENÇÃO NA EMENTA OU PLANO	MENÇÃO ATRAVÉS DA BIBLIOGRAFIA	NÚMERO DE DISCIPLINAS
UFPEL	Somente gênero	1	2	2 (uma obrigatória e outra optativa)
UFRGS	Gênero e sexualidade	1	1	1 (obrigatória)
FURG	Gênero e sexualidade	1	1	1 (optativa)
UFFS	Não	0	0	0 / 1 ⁶
UFSM	Gênero e Sexualidade	5	2	5 (uma optativa e quatro obrigatórias)

O resultado desta busca foi surpreendente. Tensionados (ou não) por aquelas resoluções que foram citadas no início deste capítulo, alguns cursos (UFPEL / UFRGS) que não possuem docentes pesquisadores específicos nas temáticas apresentaram ao menos uma menção em disciplina obrigatória, e, por outro lado, outros (UFFS / FURG) com pesquisadores de Geografia, Gênero e Sexualidades, só apresentaram em disciplinas optativas.

Como pode ser visto no quadro, a pretensa inclusão das temáticas de gênero e sexualidade não se efetiva de forma significativa nos currículos dos cursos, com exceção do curso de Licenciatura em Geografia da UFSM, que exerce materializa documentalmente tal tratamento em diversas disciplinas do currículo.

Tal discrepância em relação aos outros cursos, sobre essas inclusões, pode ter relação com o fato de haver um professor pesquisador sobre as Geografias Feministas, *Queer*, de gênero e sexualidades, que integrou o quadro de docentes em um concurso realizado quando já havia expectativa de demandas destas áreas.

No entanto, é curioso saber que mesmo a UFFS tendo professores que vêm estudando tais áreas de pesquisa, e a FURG tendo em seu quadro de docentes uma pesquisadora renomada sobre estas temáticas, ambas as universidades não

⁶ Durante as entrevistas constatei que foi desenvolvida uma disciplina sobre Geografia, Gênero e Sexualidades, porém esta foi realizada apenas uma vez, em caráter experimental e optativo, não figurando oficialmente ainda no currículo do curso.

conseguiram implementar curricularmente menções explícitas sobre gênero e sexualidade, em disciplinas obrigatórias, apenas em disciplina optativa não regular.

É possível apontar daí que a tendência da maioria dos cursos parece ser a de incluir o gênero e a sexualidade como categorias que precisariam estar nos currículos por demanda das resoluções normativas, anteriormente citadas, mas não necessariamente por um movimento curricular e institucional de preocupação com estas questões ou com sua geograficidade.

Isso ficou ainda mais visível ao analisar os planos de ensino. Apesar de não fazer uma contagem exata das bibliografias das disciplinas, vamos supor que, entre textos e livros, sejam indicadas ao menos 10 referências em bibliografia, que é o número mínimo que encontrei na maioria dos planos das disciplinas.

Pensando que a média constatada dos cursos analisados aqui é de terem aproximadamente 42 disciplinas obrigatórias, podemos pensar então que seriam 420 referências bibliográficas ao total. É preciso saber quantas dessas se relacionam com as questões de Gênero e Sexualidades, temáticas desta pesquisa. Não com a intenção de quantificar simplesmente, mas para auxiliar na percepção sobre as potencialidades ou carências em relação a este assunto

Assim sendo, para melhor tratar deste quadro que mencionei, explanarei a seguir as falas dos docentes e os trechos trazidos dos currículos dos cursos, sobre esta inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, separadamente, por cada instituição.

5.3 Sobre os currículos dos Cursos de Licenciatura em Geografia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL

Início a apresentação dos achados sobre gênero e sexualidade entre os currículos, com o curso de Licenciatura em Geografia da UFPEL. Tendo sido minha universidade de formação inicial e de mestrado, encaminhei lá meus primeiros passos no começo do estudo sobre interlocução entre o ensino de Geografia, Gênero e Sexualidade.

Mesmo que eu tenha tido abertura para tais pesquisas, e tenha contado com o apoio de praticamente todos os professores que acompanharam meu desenvolvimento acadêmico na instituição, algo pelo qual sou muito grato, ainda

assim concordo com a criticidade com a qual os professores refletiram sobre a inclusão de tais temáticas no currículo do curso.

Ao serem questionados sobre suas percepções acerca da preocupação do curso com estas questões, todos os professores relataram que, apesar de boas intenções, esta inclusão não acontece de maneira efetiva, ou é insuficiente. Como pode ser observado nos excertos das falas abaixo.

Acho que isso também me remete lá pro início, agora a gente está fazendo uma reformulação curricular... Acredito que há uma vontade, mais um desejo e uma vontade do que necessariamente algo mais concreto. Acho que se a gente conversar com todos os colegas todos vão dizer que tem vontade, mas que isso ainda não se materializou eu acho (Professora Margarida / UFPEL).

De forma coletiva não. Não há uma psicoesfera que se preocupa de uma forma, assim, cabal. "Ah, vamos fazer, tal, tal. Vamos fazer acontecer". Tem muitos interesses, mas não há uma psicoesfera reinante. Muitas vezes a psicoesfera que reina é a do "mesmice". E aí é importante... Eu não vejo isso como uma preocupação geral, tem umas pinceladas, mas podiam ser muito mais encorpadas... Mas também a gente tem que respeitar as temporalidades, mesmo não querendo (Professor Bowie / UFPEL).

Eu acho que tá longe, eu acho que existem alguns docentes com uma preocupação, existiu uma reformulação curricular que tem uma preocupação em colocar algumas disciplinas que dialogam mais evidentemente com isso, por exemplo, Identidade e Geografia Cultural, essas duas, inclusive, fui eu que criei, existem preocupações, mas eu reitero a ideia de que existe um tabu ainda, um tabu muito grande de alguns docentes. Mas acho que existe uma renovação de docentes que vem se preocupando em discutir coisas que não eram discutidas. Mas... ao meu ver tem uma caminhada muito longa pra a gente atingir algumas coisa (Professor Tibira / UFPEL).

Como os próprios docentes relatam, existem vontades muito particulares em se trabalhar de forma mais visível com tais temáticas, mas, pelo visto, essas ainda não se refletem em uma materialização mais concreta de abordagem. Isto corrobora com o que tem sido demonstrado pela Tese, em relação à sensibilidade docente, mas falta de uma problematização mais apurada.

Ainda assim, como foi mencionado ali pelo Professor Tibira, ele mesmo criou disciplinas que pudessem trazer ao menos um pouco essas possibilidades, enquanto um componente do currículo de caráter obrigatório, que garantisse uma abordagem pelo menos em relação em relação ao gênero, como é o caso da disciplina intitulada *Território, Identidade e Diversidade*. A qual eu reproduzo o plano nas páginas a seguir.

Figura 1 – Disciplina *Território, Identidade e Diversidade*

1. Identificação		Código
1.1. Disciplina: Território, Identidade e Diversidade		
1.2. Unidade: Instituto de Ciências Humanas - ICH		
1.3. Responsável*: Departamento de Geografia		
1.4. Professor(a) responsável: Tiarajú Salini Duarte		
1.5. Distribuição horária semanal: 04h/aula		1.6. Número de créditos: 04
Teórica: 04 Prática:		1.7. Caráter: (X) obrigatória () optativa
Exercícios:	EAD:	1.8. Currículo: (X) semestral () anual
1.9. Carga horária total, em (h): 60h, em (h/a): 72h/a.		
1.10. Pré-requisito(s): Organização do Espaço Mundial		
1.11. Ano /semestre: 7º semestre		
1.12. Ementa: A disciplina busca desenvolver uma reflexão sobre a importância da prática de processos educacionais voltados para a diversidade, a pluralidade da sociedade brasileira e a construção das identidades territoriais. Para tanto, o caminho teórico permeará discussões relacionadas à identidade de gênero, valorização étnico-racial, empoderamento feminino, pluralidade de saberes, reconhecimento das variedades culturais e respeito às múltiplas manifestações territoriais da sociedade contemporânea.		

1.13. Programa:

1. O conceito de identidade e território: a formação da identidade territorial.

- O conceito de território como base social da vida.
- O conceito de identidade: unidade e pluralidade.
- A identidade e a territorialização dos diversos grupos sociais.

2. Diversidade territorial

- A pluralidade étnica-racial e identidade no mundo contemporâneo
- Lutas para o empoderamento feminino e a identidade de gênero
- As diversas matrizes de saberes na construção da identidade

3. Identidade e manifestações territoriais

- O respeito à diversidade identitária como base formativa da cidadania
- Lutas territoriais e novas identidades em formação

4. As Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam/implementam a diversidade/pluralidade

Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - Diretrizes Curriculares para a Educação das **Relações Étnico-Raciais** e para o Ensino de **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**; Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para **Educação Escolar Quilombola** na Educação Básica; Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para **Educação Escolar Indígena** na Educação Básica; Parecer CNE/CP nº 8, de 06 de março de 2012 (Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, p. 33) e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em **Direitos Humanos**.

1.14. Bibliografia básica:

BUTLER, Judith. "Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo". **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

CASTRO, Iná Elias de. (Org). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAUJO, F. G. B. da; HAESBAERT, R. (Orgs.) **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro: 2003. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003.

Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>.> Acesso em: 18 de março de 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 178 p.

1.15. Bibliografia complementar:

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução Nº 2/2015**. Define as 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. Brasília, 1º de julho de 2015.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 36ª ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

É possível observar pelo plano de ensino que tanto a ementa quanto a bibliografia da disciplina contemplam a temática de gênero. Ainda que isso tenha sido feito timidamente e tenha deixado de lado a categoria sexualidade, nem mesmo este tipo de abordagem anos atrás, em minha formação, por exemplo, seria algo esperado ou previsto curricularmente. O que demonstra um pequeno avanço.

Na outra disciplina mencionada pelo professor Tibira, Geografia Cultural, não encontrei nenhuma menção explícita a gênero ou sexualidade. No entanto, na leitura feita sobre as disciplinas com potencial de interlocução com estas temáticas, acessei o plano de outra disciplina que traz uma menção ao gênero.

A disciplina em questão se chama *Juventude Rural e Espaço Geográfico*, porém é uma disciplina de caráter optativo, não menciona nada explícito em sua ementa e traz apenas um artigo que menciona gênero apenas em sua lista de bibliografia complementar. Ao tratar da juventude no campo, esta disciplina pode tocar em questões de gênero que vem impactando os espaços rurais e trazer discussões relevantes no currículo praticado. Mas o fato de figurar apenas a bibliografia complementar da disciplina demonstra que o lugar desta temática pode ainda não superar a ideia de um adendo, um apêndice, algo não tão fundamental e basilar. Conforme reproduzido em tal excerto:

Figura 2 – Menção a gênero na bibliografia complementar da disciplina *Juventude Rural e Espaço Geográfico*

1.15. Bibliografia complementar:

CARNEIRO, M. J. Herança e gênero entre agricultores rurais. **Revista Estudos Feministas**, vol. 9, nº 1, 2001.

CASTRO, E. G. de (Org.) **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MELLO, M. A. et al. **Sucessão Hereditária e Reprodução Social da Agricultura Familiar**. Disponível em:

<<http://issuu.com/ricardoabramovay/docs/sucessaohereditaria>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

SEYFERTH, G. Herança e estrutura familiar camponesa. **Boletim do Museu Nacional**, nº 52, maio, 1985.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília: MDA, 2005.

Como pode ser visto, o curso de Licenciatura em Geografia da UFPEL conseguiu implementar ao menos uma menção ao gênero e, embora tenham tentado se adequar as resoluções normativas que à época existiram e implicaram em tais inclusões, esta menção além de tímida não conseguiu incluir nada que fizesse apontamento explícito à categoria de sexualidade, fazendo jus à insuficiência citada nas falas dos professores em suas críticas.

De um total de 44 disciplinas obrigatórias no currículo do curso, identifiquei aproximadamente 24 que teriam a possibilidade de abordar gênero e/ou sexualidade ainda que de forma breve. Mesmo como uma parte muito específica nas disciplinas, essas temáticas, como já argumentado antes, poderia figurar praticamente todas as disciplinas da Geografia Humana e do Ensino em Geografia.

Mais ao final deste tópico irei tecer mais comentários e reflexões acerca desta dificuldade de implementação destas questões. Mas, por ora, sigamos vendo sobre outros cursos, como agora o caso da UFRGS, com docentes também críticos sobre a inclusão de tais pautas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

Sendo a instituição aonde venho desenvolvendo meu curso de doutorado, mesmo que apesar de pouco contato com o curso de graduação, também me sinto à vontade, enquanto pesquisador, para corroborar com o fato de a maioria dos professores terem indicado que a Licenciatura em Geografia nesta instituição não formaliza uma grande e concreta preocupação e atenção em relação às temáticas de gênero e sexualidade.

Nas declarações do corpo docente entrevistado é possível verificar que há a intenção e uma abertura para acolher essas temáticas, mas nada muito sólido em termos curriculares. E novamente estas preocupações são mencionadas mais vinculadas à Faculdade de Educação do que à Geografia, enquanto grande área, como pode ser visto a seguir.

“Só muito lentamente o meu pensamento atravessa o rio a nado”, né, diria o Fernando Pessoa. Então, como essa temática é muito “nova”, eu acho que ela começa por algum lugar, **eu acho que as disciplinas ligadas à Faculdade de Educação estão mais abertas a isso, mas não significa que elas já estejam introjetadas nos currículos**, né. Então eu acho que

elas vão pelas bordas chegando, percolando, talvez não tenha entrado no núcleo duro lá da Geografia do campus do Vale... Mas ao mesmo tempo eu duvido que alguém tenha passado pela Faculdade de Educação e não tenha no mínimo escutado e discutido essas questões várias vezes. Quanto a questão de ser uma disciplina específica pode até ser uma “pseudo solução”, porque daí tudo cai o seguinte: “não, discutir gênero e sexualidade, ah, tem a disciplina número 19 lá do currículo pra resolver isso, isso não é agora comigo, né”, “ah, a questão do racismo e do preconceito racial? Ah, tem a disciplina número 24 do currículo que vai discutir isso, então não é aqui”. Eu acho que isso não são temáticas pra um professor, pra uma disciplina botar nas costas, que é uma coisa que tem que tá percolando o currículo e a sociedade. **Como fazer isso, Carlos? Talvez a maneira mais intrusiva seja “bota uma disciplina”, mas eu acho que tem que ter reformulação de mentalidade que lentamente vão sendo feitas, né** (Professor Milk / UFRGS) (Grifos meus).

Não dá pra dizer que tenha uma manifestação metodológica ou epistêmica pra isso. Mas eu acho que em núcleos disciplinares isso pode estar implícito ou até presente, e aí **presente, por exemplo, nas disciplinas do campo pedagógico** (Professor Turing/ UFRGS) (Grifos meus).

Sabe, Carlos, até acho que tá... Mas **é uma preocupação que não vira nada institucionalizado. É uma preocupação mais voltada pro senso comum.** É uma preocupação em tentar visibilizar, assim, essas frentes, esses grupos, esses movimentos. Mas não vejo uma preocupação de dizer assim: “Bom, então no curso de Geografia agora vai institucionalizar que este assunto terá que ser trabalhado, não pode deixar de ser”, isso eu não vejo. (Professora Virginia / UFRGS) (Grifos meus).

No exemplo destes excertos é visível que há uma expectativa principalmente em relação às disciplinas do departamento de Educação, algo que percebi, ao longo das entrevistas em todas as universidades, e que reforça o forte vínculo do Gênero e da Sexualidade vistos primeiramente como um aspecto das identidades dos sujeitos, que precisaria ser abordado para um fim pedagógico.

Outra questão importante trazida em falas como estas é a preocupação com o desenvolvimento de outras racionalidades, outras formas de produzir conhecimento (também geográfico). O que nos leva novamente para a importância de uma legitimação institucional de tais temáticas, o que não deve ser usado para limitar a discussão apenas em um espaço específico, como bem lembraram alguns docentes, mas pode servir para demarcar uma visibilidade de maneira oficializada, a tensionar práticas e discursos.

Houve ainda uma enunciação, do professor Sócrates que me chamou a atenção e me fez atentar sobre o quanto essas questões são, de fato, ainda pouco discutidas, principalmente no que diz respeito à Geografia, podendo levar a ideias e discursos que tratem o Gênero e a Sexualidade sem cuidado adequado. Somos convidados a refletir de diferentes formas, a partir de sua fala a seguir:

Eu acho que não. Na Comgrad, **com essa questão do gênero não. Existe manifestações de alunos, alguns colegas se conversam, mas não existe... Acredito que a maioria dos colegas tá preocupada com uma geografia diferente dessa possibilidade.** Nunca teve nenhum debate em relação a isso, tem é uma preocupação interessante por um lado, e por outro lado eu vejo como modismo, também me preocupa. Porque sempre, na Educação, quando aparecem as coisas como modismo me preocupa um pouco, porque é como se fosse uma estrela brilhante. Brilha muito e desaparece depois. **De repente virou moda na Educação discutir gênero, mas como eu disse pra ti, se discutir gênero sobre a minha visão é uma ótica, nós temos que discutir gênero dentro de toda uma complexidade da sociedade tentando ver o que tá por trás do próprio incentivo de se discutir gênero** (Professor Sócrates/ UFRGS) (Grifos meus).

Nesta fala ele menciona que há supostamente na Educação um modismo em se trabalhar com pautas relacionadas ao gênero e a sexualidade. Foi interessante poder me questionar sobre tal modismo, mas isso não é algo que identifico como uma realidade que se sobreponha a outras questões exaustivamente trabalhadas, como avaliação, metodologias didático-pedagógicas, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, tecnologias de informação e comunicação, etc, abordagens tão costumeiras e consagradas na Educação.

Ele também relata sobre a importância em se debater sobre o Gênero com mais complexidade, segundo ele, em suas outras dimensões, espaciais, históricas, sociológicas. No entanto, isso é algo que já existe, e embora não seja feito com grande expressão na Geografia brasileira, como se objetivou demonstrar nesta Tese, já vem sendo feito há bastante tempo por campos como os Estudos Feministas, a Antropologia, Sociologia, etc. Isso reforça a necessidade da Geografia se apropriar mais substancialmente de tais questões.

Toda essa preocupação e questionamentos são legítimos, e nós, enquanto estudiosos de tais temáticas, precisamos evidenciar os interesses que temos ao pautar o incentivo destas discussões como algo relevante, é nosso papel explicitar a negação de uma pretensa neutralidade. Algo que busco também neste trabalho e é importante até mesmo para reforçar que, assim como não há neutralidade no incentivo aos estudos de gênero e sexualidade, não há neutralidade em qualquer outro assunto ou teorias, quando selecionados para serem discutidos e explanados.

Esta seleção fica perceptível nos próprios currículos dos cursos, como já dito, e no caso da Licenciatura em Geografia UFRGS, apenas uma disciplina apresenta uma menção explícita relacionada a gênero e sexualidade, chamada Educação Geográfica II. Reproduzida aqui a seguir.

Figura 3 – Menção a gênero na disciplina *Educação Geográfica II*

Firefox https://www1.ufrgs.br/ensino/PlanoDeEnsino/php...

Faculdade de Educação
Departamento de Ensino e Currículo

Dados de identificação

Disciplina: **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA II**

Período Letivo: **2019/1** Período de Início de Validade : **2018/1**

Professor Responsável: **IVAINÉ MARIA TONINI**

Sigla: **EDU02043** Créditos: 6

Carga Horária: 90h CH Autônoma: 30h CH Coletiva: 60h CH Individual: 0h

Súmula

A disciplina propõe uma análise do processo de inserção da Geografia nos documentos normativos da Educação. Aborda o ensino de Geografia nas diferentes modalidades. Apresenta um caráter teórico-prático, envolvendo observações dos processos de conhecimento nas escolas, além de reflexões e discussões de conteúdos específicos trabalhados. Desenvolve, ainda, a produção e a discussão de metodologias específicas, bem como a simulação de aulas.

Currículos

Currículos	Etapa Aconselhada	Pré-Requisitos	Natureza
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	2	(EDU02042) EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA I	Obrigatória
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - NOTURNO	2	(EDU02042) EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA I	Obrigatória
BACHARELADO EM GEOGRAFIA		(EDU02042) EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA I	Eletiva
BACHARELADO EM GEOGRAFIA - NOTURNO		(EDU02042) EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA I	Eletiva

Objetivos

Geral ?
Fundamentar conceitual e metodologicamente procedimentos de ensino-aprendizagem a partir dos documentos normativos da Educação.

Específicos ?
Articular os conceitos geográficos as práticas pedagógicas da Geografia;
Desenvolver propostas de atividades práticas para o ensino da Geografia na Educação Básica;
Relacionar as práticas pedagógicas com o cotidiano do estudante da Educação Básica;
Realizar pesquisas nas escolas da Educação Básica;
Criar situações-problemas de ensinar e aprender.

Conteúdo Programático

Semana	Título	Conteúdo
1 a 3	Modalidades do Ensino	Ensino Regular EJA EAD Educação para Campo

Semana	Título	Conteúdo
4 a 6	Documentos Normativos	DCNs BCCN Projetos Políticos Pedagógicos Matrizes de Referência PNLD
7 a 9	Diretrizes Curriculares	Indígenas Inclusão Afrodescendentes Homofobia/Gênero Ambiental
10 a 12	Pesquisas nas Escolas	Observar Diagnosticar Planejar
13 a 16	Planejamento de práticas pedagógicas	Execução de proposta de situações-problemas
17 a 18	Seminários	Apresentação das propostas de práticas em sala de aulas
19	Recuperação	Todo o conteúdo da disciplina

Metodologia

Serão realizadas atividades conforme cada unidade do conteúdo programático, sendo que em todas elas terão um aporte teórico matizado por leituras textuais. Nas atividades práticas sempre será solicitado articulações entre as unidades, na medida em que essas vão sendo trabalhadas.

Carga Horária

Teórica: 60 horas
Prática: 30 horas

Experiências de Aprendizagem

Leitura de textos acadêmicos
Trabalhos práticos
Pesquisa de campo
Produção textual
Construção de situações de aprendizagens

Crêterios de Avaliação

A avaliação dos alunos será considerada de forma contínua e sistemática, tomando como critérios seu envolvimento em toda a programação solicitada e a evidência de uma ampliação na sua visão sobre os conteúdos trabalhados na disciplina. Como indicadores, serão considerados: a leitura efetiva de textos apresentados, participações e contribuições nas discussões geradas em aula; na execução das tarefas solicitadas e realização de instrumentos avaliativos.

Atividades de Recuperação Previstas

Será realizada através de leitura de texto e atividades práticas.
Poderá haver prova escrita.

Prazo para Divulgação dos Resultados das Avaliações

uma semana após realização

Bibliografia

Básica Essencial

Firefox https://www1.ufrgs.br/ensino/PlanoDeEnsino/php...

Básica Essencial
ALVES, Adriana O.; KHAOULE (Orgas.). A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: Atlas, 2017.
CAVALCANTI, Lana. O ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.
NOGUEIRA, Ruthe E.. Geografia e Inclusão Escolar. Florianópolis: Bosque, 2016.

Básica
RABELO, Kamila S. P.; BUENO, Miriam A. (Orgas.). Currículo. Políticas públicas e ensino de Geografia. Goiânia: EDPUC, 2015.
SANTOS, Renato Emerson (Org.).. Divesidade, espaço e relações étnico-raciais. Belo Horizonte:: Autentica, 2007.
SILVA, Joseli Maria. Geografia Subversivas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

Complementar
PORTUGAL, Jussara et all (Orgas.).. Formação e Docência em Geografia. Narrativas, saberes e práticas. Salvador: EduFBA, 2016.

Outras Referências
Não existem outras referências para este plano de ensino.

Observações
<p>Poderá ser realizado Trabalho de Campo. Será possível o exercício de Estágio à Docência. Poderá ser utilizado o percentual de carga horária em EAD.</p>

Como está visível no plano da disciplina, a menção não é feita na súmula, mas Homofobia e Gênero aparecem como conteúdos programáticos previstos, além da bibliografia feminista *Geografias Subversivas*, de Joseli Maria Silva.

Assim como no caso da UFPEL, o limite aqui é de uma disciplina obrigatória para incluir tais demandas em meio a outros conteúdos, mesmo o curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS contando com aproximadamente 39 disciplinas obrigatórias, tendo eu identificado 19 delas como potenciais para alguma menção sobre gênero e sexualidade.

Pelo discurso dos professores fica reafirmado o quanto estas questões são delegadas ao campo da Educação e o quanto há uma grande dificuldade em se concretizar uma abordagem mais sólida quando se trata destes aspectos das pautas sobre identidades. Os enunciados corroboram o quanto estas temáticas ainda são marginalizadas dentro dos estudos geográficos e dentro dos currículos.

Durante minhas leituras dos planos de ensino, percebi que a alusão a categorias como etnia e classe social são muito mais comuns, e mesmo em disciplinas com a pauta da diversidade, as menções são muito mais voltadas a questões como diversidade étnico-cultural, de uma maneira genérica, e educação especial em relação às deficiências.

Há, portanto, mais esse outro limite a ser pensado, quando, mesmo dentro do campo das diferenças, alguns temas são eleitos para serem abordados, enquanto outros são preteridos. Isso é reflexo, talvez, da própria sociedade que assimila melhor alguns aspectos das identidades que não sejam os relacionados a gênero e sexualidade.

É preciso ser dito que esta dificuldade em se lidar com questões de gênero e sexualidade pode se relacionar com o fato de a homofobia (LGBTfobia) ser “um dos principais preconceitos da escola”, onde 19,3% dos estudantes em geral, e 31,3% dos alunos do sexo masculino, não gostariam de conviver com um colega de classe LGBTQIA+, sendo esta recusa, por exemplo, em relação a colegas com deficiência é em média de 0,6% e para com colegas negros se encontra na margem dos 0,3%” (ABRAMOVAY *et al*, 2015. p. 94-95).

Em verdade, o respeito e o acolhimento das diferenças e das diversas identidades deveriam ser algo buscado e celebrado por todos. Mas é interessante perceber o alto índice de desconforto dos alunos especificamente em relação à população LGBTQIA+. Pode a Geografia fazer algo que contribua em relação à naturalização das diferenças? Como temos visto, estamos engatinhando.

Aqui vimos que, no caso da UFRGS, a única disciplina foi desenvolvida e ministrada pela professora Ivaine Maria Tonini⁷, que tem esta temática como preocupação em seus estudos. Caso similar ao de outra professora, também única a incluir uma disciplina sobre as temáticas, na FURG. Fato este que gera também a expectativa relativa à continuidade dos trabalhos empenhados sobre estas questões até então, e que mencionarei agora na análise a seguir.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Diferentemente das duas primeiras instituições aqui apresentadas (UFPEL e UFRGS), quando perguntado aos docentes sobre as suas percepções acerca de haver uma preocupação do curso em que atuam (FURG), em relação às temáticas de gênero e sexualidade, quase todos os professores responderam que o curso apresentar uma preocupação concreta em relação a estas questões.

⁷ Com aposentadoria da professora será que haverá continuidade do conteúdo na disciplina? Tal reflexão se deve pelos achados da pesquisa mostram que a temática de gênero e sexualidade estão vinculadas aos docentes e não como proposta curricular do curso.

Acredito que sim. Até porque, como eu te falei, a Furg já há um bom tempo ela **é uma universidade bem aberta nessas questões**, né. **Tanto na Geografia como outros profissionais**. Então, por exemplo, se tu olhar o curso de História, eles trabalham a questão de gênero. Curso de Geografia, curso de Sociologia, principalmente mais nas Humanidades (Professor Liniker / FURG) (Grifos meus).

Eu acho que sim, agora talvez o possa vir a preocupar no futuro é que a professora “Marielle” vai se aposentar e como vai ser o preenchimento dessa lacuna aqui dentro. Talvez essa pergunta a gente tenha que se responder depois. **Mas por enquanto tá tranquilo**, assim, até porque tem uma pessoa que trabalha nisso aqui dentro (Professor Lafond / FURG) (Grifos meus).

No entanto, algo que pode ser visto nessa última fala, e que ouvi de forma recorrente nas entrevistas, é que a expectativa de abordagem sobre essas temáticas está concentrada em uma professora pesquisadora em tais áreas, e que esta mesma, como foi ali indicado, estaria prestes a se aposentar.

Mais uma vez o gênero e a sexualidade são colocados como categorias vinculadas a professores que se interessam por tais assuntos, não passando a figurar os saberes de domínio mais comum dos docentes. Isso obviamente se relaciona com a formação que os próprios docentes receberam, com qual produção de conhecimento e currículo tiveram oportunidade de estar em contato.

Ao me debruçar sobre o currículo do curso, outro fato que me pegou de surpresa foi a inexistência de menções sobre gênero ou sexualidade em qualquer disciplina obrigatória do curso, mesmo tendo ali em tal espaço uma professora pesquisadora conhecida por trabalhar há anos com tais temáticas.

Em verdade, a FURG é a única das instituições que não disponibiliza acesso público dos planos de boa parte das disciplinas. Neste sentido, precisei recorrer a leitura de outras fontes que me dessem subsídio para tal compreensão e foi então que encontrei um Trabalho de Conclusão de Curso, de Évelin Pellegrinotti Roriguês (2017).

Intitulado *Os estudos de gênero no currículo do curso de Geografia licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande / FURG*, este trabalho, bem como o PPC, me forneceram então as pistas que precisava para compreender sobre o tratamento destas temáticas de maneira oficializada e regular no curso em questão.

Segundo o PPC, estas temáticas estariam presentes em diversas disciplinas obrigatórias dentro de esquemas chamados de Quadros de Sequência Lógica (QSLs), como pode ser observado no trecho abaixo:

Combinado com os eixos temáticos centrais, os QSLs aprofundam a formação para o entendimento e a posição propositiva em relações a temas que acompanham a história da disciplina como aqueles ligados as questões ambientais **em diversas disciplinas obrigatórias** como em Geografia e Meio Ambiente e destacadas na Política Nacional de Meio Ambiente (Decreto 4.281 de 25 de junho de 2002) **e interseccionais relacionadas ao gênero, sexualidade** e relações étnico-raciais (Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008). **A leitura interseccional nas análises dos processos gerais está contemplada em disciplinas obrigatórias como Geografia da População e Geografia Cultural e nos recortes regionais em Geografia Humana do Brasil, Regionalização do Espaço Mundial e Geografia do Rio Grande do Sul**, bem como em disciplinas optativas como Geografia e Gênero... (PPC, 2014. p. 13, *apud* RODRIGUÊS, 2017) (Grifos meus).

No entanto, o que acontece na verdade é que, mesmo após a leitura das ementas e/ou planos das disciplinas disponíveis, tais pautas não aparecem de forma explícita em nenhuma disciplina obrigatória do curso, conforme aponta a própria autora em sua pesquisa.

Nos documentos do curso analisados, encontramos possibilidades dos Estudos de Gênero emergirem durante as aulas, o PPP principalmente vem trazendo uma proposta de trabalhar gênero interseccionalmente em algumas disciplinas. No QSL das disciplinas obrigatórias não encontramos nenhuma menção à temática de gênero. Em apenas uma disciplina optativa se tem a garantia documental que as temáticas de gênero serão trabalhadas... (RODRIGUÊS, 2017. p. 54)

Ou seja, mesmo o curso contando com uma professora pesquisadora experiente em tais temáticas e tendo aproximadamente 42 disciplinas obrigatórias, sendo 17 delas identificadas por mim como potencialmente possíveis em se mencionar o gênero e/ou a sexualidade, não foi identificada nenhuma menção de forma mais explícita e concreta em nenhuma disciplina obrigatória.

Pelo que pude analisar, e também é indicado pela autora, essa menção só ocorreu em uma disciplina optativa específica, de um total de 44 disciplinas (RODRIGUÊS, 2017), intitulada *Geografia, Gênero e Sexualidades* cuja qual venho a apresentar aqui o plano de ensino recortado disponível publicamente:

Figura 4 – Disciplina optativa sobre *Geografia, Gênero e Sexualidades*

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE Disciplina: GEOGRAFIA E GÊNERO (05182) Professora: Susana Maria Veleda da Silva Estagiário: Diego Miranda Nunes Turma U – 2017 E-mails: susanasilva@furg.br diego_rgnunes@yahoo.com.br	
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

EMENTA: Análise das relações de gênero como fator social que acarreta transformações sócio-espaciais.

OBJETIVOS:

- Conhecer a história dos movimentos feministas.
- Compreender os conceitos e categorias feministas.
- Identificar metodologias feministas.
- Conhecer a história do pensamento feminista na Geografia.
- Propiciar aos estudantes uma reflexão sobre a concepção de que o espaço não é neutro do ponto de vista das relações de gênero.

Horário da disciplina: Quarta-feira (13:30 – 17:30) 4 Créditos/ 72 horas aula = 60h
Sistema de avaliação: II

AULA	DATA	ATIVIDADES / LEITURA GUIADA
1	09/ Agosto Aula Expositiva	Apresentação da disciplina.
2	16/ Agosto Aula Expositiva Seminário	CONCEITOS E CATEGORIAS FEMINISTAS
		TEXTO 1: Cartilha Diversidade sexual e cidadania LGBT (Secretaria da Justiça e da defesa da cidadania).
		TEXTO 2: Gênero nas escolas: duas décadas de ações pelo fim do preconceito no Brasil.
3	23/ Agosto Aula Expositiva	MOVIMENTOS FEMINISTAS E PRÁTICAS POLÍTICAS
		TEXTO 3: Geografias feministas brasileiras: um ponto de vista. (Susana Maria Veleda da Silva) pp. 71-93
4	30/ Agosto	(aula não presencial) – Leitura Individual
5	6/ Setembro Leitura Guiada	TEXTO 4: Movimentos feministas, feminismos. (Suely Gomes Costa)
		TEXTO 5: Geografias Feministas: notas para reflexão. (Susana Maria Veleda da Silva) pp. 211-226
6	13/ Setembro Aula Expositiva Seminário	TEXTO 6: Mulheres na política: histórias de percursos e de práticas. (Maria Luzia Miranda Álvares)
		RODA DE CONVERSA: O papel da mulher na política - Vereadora Professora Denise Marques.
AULA	DATA	ATIVIDADES / LEITURA GUIADA
7	27/ Setembro Aula Expositiva Seminário	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES
		TEXTO 7: Protocolos de Atenção Básica Saúde das mulheres. Ministério da Saúde.
8	4/ Outubro	MOSTRA DE PRODUÇÃO UNIVERSITÁRIA - MPFU

9	11/ Outubro	(aula não presencial) – Elaboração do Fanzine promoção da saúde feminina em alusão ao Outubro Rosa – mês de combate ao câncer – (1ª avaliação).
10	18/ Outubro	1ª avaliação – Apresentação do material produzido e distribuição dos Fanzines.
11	25/ Outubro Aula Expositiva	TEXTO 8: Revista do observatório Brasil da igualdade de gênero – Políticas Públicas para as Mulheres pp. 60-96. Texto Complementar: Políticas Públicas para as mulheres. RODA DE CONVERSA: Maria de Lourdes Lose – Coordenadora Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres.
12	1/ Novembro Leitura Guiada	TEXTO 9: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. (Guacira Louro) – Capítulo I e II
13	8/ Novembro Aula Expositiva Seminário	TRABALHO E GÊNERO TEXTO 10: Mulheres transexuais: quando se tornar mulher é um desafio. (Mariana Barbosa de Sousa) RODA DE CONVERSA: O que é ser uma mulher trans? – Acadêmica de Arqueologia Álex Anzini.
14	22/ Novembro	(aula não presencial) – Elaboração do pôster digital para exposição e apresentação (2 avaliação)
15	29/ Novembro	2ª Avaliação – Apresentação do pôster digital.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

AGENDA 2030. For LGBTI Health and Well-Being. Jul. 2017. MSM/GF; OutRight; The Global Advocacy Platform.

ANUÁRIO DAS MULHERES BRASILEIRAS (AMB). São Paulo/ Brasília: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), 2011.

COSTA, Suely G. Movimentos feministas, feminismos. **Revista de Estudos Feministas.** V. 12, N. E., 2004, p. 23-35. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/14112009-125514costa.pdf>> Acesso em 16/10/2013.

HIERNAUX, Daniel; LINDÓN, Alicia (Dirs). **Tratado de Geografia humana.** México: Anthropos Editorial /UNAM, 2006. Cap. 15, p. 337-355.

HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HIRATA, Helena. Globalização e Divisão Sexual do trabalho. **Cadernos Pagu.** V. 2, N. 17(18), 2002, p. 139-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>> Acesso em 15/10/2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Capítulos I e II. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 14-56.

McDOWELL, Linda; SHARP, Joanne. (Eds.) **A Feminist Glossary of Human Geography**. Londres: Arnold, 1999.

McDOWELL, Linda. **Gender, Identity & Place. Understanding Feminist Geographies**. Minneapolis: Blackwell, 1999.

NOGUÊ, Joan; ROMERO, Joan (Eds). **Las otras Geografías**. Valencia: tirant lo blanch, 2006. Cap. 24, p. 493-510.

RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e visões. **Revista de Estudos Feministas**. V. 14, N. 3, 2006, p. 801-811. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/13112009-082627ribeiro.pdf>> Acesso em 13/10/2013.

SAFIOTI, H. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. **Série Estudos e Ensaio. Ciências Sociais**, FLACSO – Brasil. Jun. 2009. Disponível em: < http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Heleieth_Saffioti.pdf > Acesso em: 12/08/2015.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista de Estudos Feministas**. V. 12, N. 2, 2004, p. 35-50. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/14112009-055626sarti.pdf>> Acesso em 15/10/2013.

SECRETARIA DE POLITICAS PARA AS MULHERES (SPM). **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013-2015 (PNPM)**. Brasília: SPM, 2013.

SILVA, Joseli M. et al. (Org). **Espaço, gênero & Masculinidades plurais**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

SILVA, Joseli M. et al. (Org.) **Espaço, gênero e feminilidades ibero-americanas**. Ponta Grossa: Todapalavra., 2011 a

SILVA, Joseli M. et al. (Org.) **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2014.

VALCÁRCEL, J. O. **Los horizontes de la geografía: teoría de la geografía**. Barcelona: Editorial Ariel, 2000. Cap. 2, p. 437-461.

VELEDA DA SILVA, Susana M. e Lan, Diana. "Geography and Gender studies: the situation in Brazil and Argentina". **Belgeo – Feminist Geographies around the world**, v. 3. Leuven, 2007, pp. 371-382.

VELEDA DA SILVA, Susana M. "A perspectiva feminista na geografia brasileira", em: Silva, J. M (Org.) **Geografias Subversivas** Ponta Grossa: Todapalavra, 2009, pp. 301-313.

VELEDA DA SILVA, Susana M. (1998). Geografia e gênero / Geografia feminista. O que é isto? **Boletim Gaúcho de Geografia**, 23, 105-110.
<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38385/25688>

_____. (2013). *A contribuição dos estudos de gênero para a Geografia do trabalho: uma pauta para discussão*. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**. 4, (2), 106-117.
http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/4224/pdf_87

_____. (2016). **Geografias feministas brasileiras: un punto de vista**. In: Garcia, V.; Herrera, I. (org.) *Geografias feministas de diversas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. México: IG – UNAM, 71-94.
http://www.igeograf.unam.mx/sigg/utilidades/docs/pdfs/publicaciones/geo_siglo21/serie_text_uni/geograf_feministas.pdf

_____. (2016a). **Geografias Feministas: notas para reflexão**. In: Silva, M. (org.) *Gênero e diversidade: debatendo identidades*. São Paulo: Perse, 211- 228. <http://wp.ufpel.edu.br/observatorio/files/2016/09/e-book-PALESTRANTES.pdf>

Como pode ser visto, a disciplina é bem elaborada no que tange à abordagem sobre Geografia, Gênero e Sexualidades, estando bastante repleta de importantes referências, das mais diversas abordagens nestas temáticas. No entanto, além do fato de ser optativa e ministrada pela professora em vias de aposentar-se, segundo Rodrigues (2017), as demandas em relação às temáticas de gênero (e sexualidade) não vem sendo supridas satisfatoriamente por esta disciplinas, tendo em vista o espaço de tempo pelo qual esta demora em ser ofertada.

(...) sua última oferta foi no ano de 2009, antes foi ofertada no mesmo ano de sua criação em 2004 e agora no segundo semestre de 2017. Espaço de tempo longo para a urgência que essas questões ganharam na nossa sociedade, colaborando para o silenciamento dessa temática por um tempo no curso, levando em consideração ser a única disciplina que documenta essas discussões (p. 32).

Em contrapartida, em entrevista esta mesma professora pesquisadora que ministra a disciplina, ao ser entrevistada sobre a preocupação do curso em relação a estas temáticas, relatou que há um movimento para tal inclusão no curso, dizendo:

Sim, agora nós fizemos um mini ajuste em 2018, e nesse ajuste nós criamos uma disciplina pra licenciatura, específica... Nós criamos uma disciplina agora que chama “Temas de ensino contemporâneos...” eu não vou te lembrar especificamente... **No último período, que é exatamente pra trazer que não foram abordados**, e aí entraria não só essa questão de sexualidade, ou gênero, **se houver necessidade**, mas temas como bullying, violência na escola, violência contra o professor, entre os alunos, questões de deficiência, acessibilidade, tudo isso a gente pensou nessa disciplina. **Seriam temas de demanda** (Professora Marielle / FURG) (Grifos meus).

Porém, não foi esclarecido se essa nova disciplina já estaria em vigência e se trataria explicitamente de questões de gênero e sexualidade, pois sendo uma disciplina de recepção de demandas, não garante curricularmente a menção às referidas temáticas.

Vale lembrar que isso não extingue a possibilidade de que estas temáticas sejam trabalhadas pelos professores nas disciplinas durante o currículo praticado, como já mencionado, mas esta falta de garantia na institucionalização perante o “currículo da gaveta”, diminui a potencialidade de uma maior segurança na formação do professor de Geografia para lidar com as questões relativas a estas pautas. Algo que acontece de forma muito próxima a outro currículo, do curso na Universidade Federal da Fronteira Sul, o próximo a ser comentado aqui nesta análise.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS

Assim como no caso da FURG, ao entrevistar o corpo docente do curso de Licenciatura em Geografia da UFFS a maioria dos professores relatou que existe uma preocupação do curso com relação às temáticas de gênero e sexualidade, como pode ser visto nas percepções enunciadas:

Estamos, e estamos passando agora, inclusive, por uma aprovação do projeto do bacharelado, e a gente fez a adequação do PPC, o novo PPC já ta adequado nas normas do MEC, mas não apenas por isso, as temáticas de pesquisa, a professora “Safo” tá trabalhando essa questão, o professor “Proust” também trabalha questões correlatas, enfim, e **a gente sempre tem uma porta muito aberta pra participação dos discentes e do**

colegiado, NDE, então essas questões permeiam o nosso cotidiano, o pessoal ta bem atento (Professor Wilde / UFFS) (Grifos meus).

Tá sim, inclusive nós temos uma professora que começou a pesquisar isso aqui, essa área. E nós já tivemos outros professores pesquisadores que vieram pra cá, o ano passado, esse ano, pra fazer trabalhos e palestras sobre, então a universidade ta (Professora Djamila / UFFS) (Grifos meus).

É, institucionalmente eu diria pra você que sim. E aí por que eu falo que sim? Eu sou a única professora do curso que tem levado mais essas questões pra a gente discutir, e em nenhum momento dentro do curso eu senti que eu fui boicotada com essas ideias. Então **quando eu sugeri que a professora desse a optativa (sobre Geografia, Gênero e Sexualidades), no colegiado, ninguém torceu o nariz e falou “não, não importa essa optativa, vamos fazer outra coisa”...**

Quando eu faço pesquisa, e eu compartilho essa pesquisa com os meus colegas, **eu sinto que eu tenho muito apoio, assim.** “Ah, eu tenho que ir pro evento”... “Sim, tem que ir mesmo”. “Gente, vamos fazer a semana acadêmica, eu tento trazer a Joseli”. “Sim, vamos trazer a Joseli”. “Olha, o Benhur ta discutindo isso”... Então eu diria pra você que nessa perspectiva, sim. Para além do colegiado, é como eu tava te falando, eu faço parte da comissão de pesquisa da universidade, a gente ta construindo a minuta (Professora Safo / UFFS) (Grifos meus).

Nestas falas, pelo discurso dos professores é possível perceber que há, de fato, uma importante mobilização no que diz respeito ao tratamento sobre estas temáticas, onde “especialmente, um grupo de 3 ou 4 professores tem discutido isso” (Professor Proust / UFFS). Eu mesmo, durante as entrevistas, ao acessar tais espaços, fiquei surpreso com tal mobilização, pluralidade e receptividade em relação a estas pautas, indicando que provavelmente o currículo praticado pode efetivamente contemplar as referidas temáticas.

No entanto, fiquei surpreso quando realizei a leitura dos planos de ensino das disciplinas, e posteriormente do Projeto Pedagógico do Curso. Apesar de constar no Projeto sobre quais as disciplinas que trabalhariam com questões relativas a gênero e sexualidade, não me deparei com absolutamente nenhuma menção explícita sobre gênero ou sexualidade, nem nas ementas e nem mesmo nas bibliografias.

Como pode ser lido na fala (acima) da Professora Safo, houve a interessante experiência de uma disciplina sobre *Geografia, Gênero e Sexualidades*, porém essa ocorreu em caráter optativo e nem mesmo consta como oficializada no currículo do curso disponível.

Desta forma, de um total de 46 disciplinas obrigatórias, nenhuma realiza qualquer menção explícita a gênero e/ou sexualidade, tendo eu identificado aproximadamente 19 delas com potencialidade para fazer alguma menção. Reproduzo aqui, a seguir, um dos planos que mais identifiquei tal potencialidade.

Figura 5 – Potencialidade da disciplina *Educação Inclusiva*

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas
GCH809	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	04	60
EMENTA			
Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação as minorias historicamente excluídas.			
OBJETIVO			
Promover discussões e práticas que perpassam o atendimento educacional especializado e os processos de inclusão e exclusão.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS			
CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico . 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.			
LAPLANE, Adriana (Org.). Políticas e práticas de Educação Inclusiva . 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.			
MENDES, Geovana M. Lunardi; BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Roseli Albino. Deficiência e escolarização : novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira Marin, 2008.			
PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. Educação e Sociedade , v. 26, n. 91, maio/ago. 2005			
HALL, S. A identidade cultural na Pós-Modernidade . 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.			
WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdutória teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.			
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES			
COLL, César; MARCHENSI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.			
CURY, C. R. J. C. Os fora de Série na escola . São Paulo: Armazém do Ipê, 2005.			
JANNUZZI, G.S.M. A Educação do Deficiente no Brasil : dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2006.			
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Deficiência Múltipla e Educação no Brasil : discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.			
LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel : Políticas e Poética da Diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.			
LUNARDI-MENDES, Geovana M.; SOUZA NETO, A.; SEPTIMÍO, C. O não saber como retórica constante : aproximações entre os observatórios de educação especial e políticas públicas de inserção de Tecnologia. Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, 2016.			
MENDES, Geovana M. Lunardi; BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Roseli Albino. Deficiência e escolarização : novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira Marin, 2008.			
MITTLER, Peter. Educação Inclusiva : contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.			
MONTAAN, M.T.E. O desafio das diferenças nas escolas . 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011			
RODRIGUES, David. Inclusão e Educação : doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.			

Na leitura do Projeto Pedagógico do Curso observei que esta disciplina, chamada *Educação inclusiva*, foi elencada como uma das que contemplariam questões de gênero e sexualidade. No entanto, como é visto, menciona em sua ementa apenas sua relação com minorias historicamente excluídas.

Então quando nos direcionamos á leitura da bibliografia, apesar de tal potencial, não encontramos nenhuma referência feminista ou indicação de trabalho acerca de gênero ou sexualidades. Este é um exemplo da realidade de muitas disciplinas onde teoricamente estas questões serão abordadas.

Duas falas de docentes me chamaram a atenção para estas diferenças entre a prática docente e o currículo da gaveta (o oficial), falando ainda sobre a “preocupação do curso” em relação a estas temáticas:

Aí entra uma questão, né, **tem uma sutil diferença acho que entre cursos e indivíduos/pesquisadores**. Então o que eu percebo é que **há, sim, pesquisadores que têm sensibilidade com relação a isso, e inclusive tão levantando questões (...)**.

Então, assim, **existem indivíduos que, sim, estão preocupados com isso, o curso eu já não sei dizer, institucionalmente**. Por que a gente tem o que? **Uma disciplina onde isso ocorre, vai dizer o debate da Geografia, isso vai aparecer lá. Não ta na ementa, a ementa ta super sucinta, né, é “a dimensão simbólica do espaço”, é “a diversidade étnico cultural”...** Mas me parece que é isso, existem ações de pessoas relacionadas ao curso, mas não necessariamente isso é um item do nosso, sei lá... “O objetivo do curso é” (Professor Elton John / UFFS) (Grifos meus).

É, eu acho que a gente até nas reformas do **PPC**, enfim, a gente fez várias discussões em termos de **NDE**, que é o Núcleo Docente Estruturante, **a gente tentou colocar umas questões mais amplas, enfim, mas a gente acabou sempre entendendo que essa forma não disciplinar é melhor**. E a gente sempre tenta trabalhar com essa questão de palestras, de eventos, trazer algum palestrante que fale sobre isso, apresentar um filme, faz uma roda de conversa. E aí também tem a questão da participação que pega um pouco, porque às vezes não vem todo mundo (Professora Dandara / UFFS) (Grifos meus).

Estas falas ajudam a compreender melhor a situação do curso ao não registrar institucionalmente menções ao gênero ou sexualidade nas disciplinas. Com elas confirmamos que estas temáticas podem ser trabalhadas por docentes no currículo praticado, ainda que não visíveis documentalmente. Mas reafirmo aqui a importância da representatividade destas pautas no currículo da gaveta (oficial).

É bem verdade que, em tempos de censura e perseguição de setores políticos, algumas estratégias se valem da supressão de termos que possam ser considerados “perigosos” aos olhos de censores. Mas no campo do discurso, onde o dito pode produzir efeitos de poder, a supressão de palavras pode estimular o silenciamento, assim como explicitá-las pode potencializar um tensionamento necessário. Tensionamento esse, por exemplo, observado no exemplo do currículo da Licenciatura em Geografia da UFSM, a próxima e última instituição analisada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

Assim como nas outras instituições, para conhecer as percepções dos docentes, foi perguntado também aos professores da UFSM em relação à preocupação do curso acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Nesta caso, maioria apontou que há sim uma preocupação institucional.

Como relatado pela professora Ana Carolina, enquanto curso, estão “implantando o novo currículo e ele contempla bem essas questões” (Figuras 6, 7, 8, 9 e 10, na próxima página), e outra professora declarou: “nós temos professores engajados com essa questão” (Professora Vittar).

No entanto, apesar da reforma curricular mencionada e de haver um professor pesquisador com experiências em tais temáticas de estudo, a professora aqui chamada de Frida sinalizou: O que eu **vejo mais é o professor “Laerte” conversando nessa pauta**, nesses trabalhos. Mas **não que a instituição em si se preocupa** (Grifos meus). Além disso, algumas falas mesmo concordando que há uma preocupação, trouxeram algumas ressalvas importantes:

Nós **tivemos a reforma curricular esse ano**, tá em vigor um novo currículo, **que atendeu essas resoluções aí, que foram sugeridas pra incorporar**. Agora **como isso vai se manifestar nas práticas de sala de aula já é outro problema... Mas há previsão de trabalhar esses temas nas disciplinas** (Professor RuPaul UFSM) (Grifos meus).

Eu **acho que tá preocupado porque existem demandas legais pra isso, resoluções, etc. Isso foi construção agora na reforma curricular, mas assim... “ah, já tem a disciplina de gênero que o ‘Laerte’ ministra”... Tem a Geografia Cultural, agora vai ser obrigatória também, dentro da Geografia Cultural vai ter questões de racismo, sexismo, essa coisa toda**, de certa forma tenta encontrar espaços pra que isso ocorra, porque existe uma demanda legal, essa demanda legal vem de uma história antes. Eu **acho que também a minha inserção aqui foi interessante, porque o grupo tava acho que interessado já, naquele momento, em 2009, de trazer essas discussões pro departamento** (Professor Laerte UFSM) (Grifos meus).

Estas colocações trazem à tona a relevância de se demarcar documentalmente a inclusão destas temáticas no currículo da gaveta. E, ao mesmo tempo, sinalizam o cuidado, para que essa institucionalização não seja apenas para a letra fria em papel, mas reflexo de um currículo praticado, atento às demandas sociais contemporâneas e às diferenças. Algo que pretendo comentar novamente, após a reprodução aqui das disciplinas que contemplam estas pautas na UFSM.

Figura 6 – Disciplina *Geografia, Pluralidades Culturais, Gênero e Sexualidade*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 05/12/2017
		Hora: 14:21
Programa de Disciplina de Graduação		IP: 192.168.42.18
Dados da Disciplina		
Departament	DEPTO. DE GEOCIÊNCIAS - GCC	
Código:	GCC1040	Carga Horária 60 Créditos 4
Nome:	GEOGRAFIA, PLURALIDADES CULTURAIS, GÊNERO E SEXUALIDADE	
Objetivos		
<p>Discutir o espaço urbano contemporâneo na perspectiva das pluralidades culturais, suas expressões e vínculos territoriais diversos. Debater as diferentes abordagens dos estudos do cotidiano e suas relações com a Geografia. Abordar as singularidades referentes às relações entre espaço, gênero e sexualidades. Aprofundar os aspectos das diferentes abordagens teóricas-metodológicas sobre pluralidades culturais, gênero e sexualidades e as possibilidades de pesquisa geográfica.</p>		
Conteúdo Programático		
<p>UNIDADE 1 - A MODERNIDADE TARDIA, AS PLURALIDADES CULTURAIS E A GEOGRAFIA (PESQUISA E ENSINO)</p> <p>1.1 - Modernidade, pós-modernidade, culturais locais e culturas globais 1.2 - Culturas e tribos urbanas: territorialidades alternativas 1.3 - Ensino e pesquisa em Geografia referente as territorialidades alternativas 1.4 - Categorias da Geografia e estudos de pluralidades culturais no espaço urbano</p> <p>UNIDADE 2 - ESPAÇO PÚBLICO E PLURALIDADES CULTURAIS</p> <p>2.1 - Espaços e vivências públicas 2.2 - Territorializações em espaços públicos - privatizações 2.3 - Genoespaço e Nomoespaço</p> <p>UNIDADE 3 - AS GEOGRAFIAS DO COTIDIANO</p> <p>3.1 - Estudos do cotidiano: diferentes abordagens 3.2 - Territórios e territorialidades do cotidiano</p> <p>UNIDADE 4 - QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES: A ABORDAGEM GEOGRÁFICA</p> <p>4.1 - Estudos de Gênero e sexualidades 4.2 - Os estudos de gênero e de sexualidades na Geografia brasileira 4.3 - Homossexualidades e territorialidades</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>ARAUJO, F. G. B.; HAESBAERTH, R. (orgs.). Identidades e territórios. Rio de Janeiro: Access, 2007.</p> <p>BONNEMAISON, J. Viagem em tomo do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). Geografia cultural: um século. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. V. 3.</p> <p>BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 21, v. 1, p. 71-95, jan./jun., 1999, Porto Alegre.</p> <p>BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.</p> <p>CANCLINI, N. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.</p> <p>COSTA, B. P. Por uma Geografia do cotidiano: território, cultura e homoerotismo na cidade. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre.</p> <p>FEATHERSTONE, M. O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: SESC; Studio Nobel, 1995.</p> <p>GOMES, P. C. da C. A cultura pública e o espaço: desafios metodológicos. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). Religião, identidade e território. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.</p> <p>_____. A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.</p> <p>GREEN, J.; TRINDADE, R. (Org.) Homossexualismo em São Paulo: outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.</p> <p>HAESBAERT, R. Territórios alternativos. São Paulo: Contexto, 2002.</p> <p>HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>HARVEY, D. Condição pós-moderna. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.</p> <p>LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas. Florianópolis: CFCH/CCE-UFSC. V. 9, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/revf/v9n2/8639.pdf>. Acesso em maio de 2007.</p> <p>MACLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Bebel Orofino Schaefer, 2000.</p>		
Autenticação: 13DB.AF49.1FB4.3B91.0CC7.4E39.871D.A4AD consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao		Página: 1
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos		

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	Data: 05/12/2017 Hora: 14:21 IP: 192.168.42.18
Programa de Disciplina de Graduação		
<p>MAFFESOLI, M. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.</p> <p>MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 17. Número 49. São Paulo: ANPOCS, 2002.</p> <p>MAIA, J.; LATTANZI. Territórios da Criatividade. Revista FAMECOS. Numero 33. Porto Alegre: PUC-RS, 2007.</p> <p>MATTOS, P. A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.</p> <p>OLIVEN, R. G. A antropologia de grupos urbanos. Petrópolis: Vozes, 1987.</p> <p>PARKER, R. Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil. São Paulo: Record, 2002.</p> <p>REVISTA LATINO-AMERICANA DE GEOGRAFIA E GÊNERO. Vol. 1, numero 1. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2010.</p> <p>SANTOS, B. de S. (Org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SENNETT, R. O declínio do homem público. as tiranias da intimidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.</p> <p>SILVA, A. Imaginários urbanos. São Paulo: Perspectiva, 2001.</p> <p>SILVA, J. M. (orgs.) Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.</p> <p>SILVA, J. M. da. A miséria do cotidiano: energias utópicas em um território urbano moderno e pós-moderno. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1991.</p> <p>SILVA, J. M. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. Revista de história regional. 8 (1): 34-45. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2003.</p>		
Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso.		Página: 2
Autenticação: 13DB.AF49.1FB4.3B91.0CC7.4E39.871D.A4AD consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos		

Figura 7 – Disciplina *Geografia da População*

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 15/02/2019
	Programa de disciplina de graduação		Hora: 10:04 IP: 192.168.42.34
Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS		
Código:	GCC1058	Carga Horária	60
Nome:	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO		Créditos: 4
Objetivos			
Reconhecer a importância da demografia na ciência geográfica. Realizar o estudo das relações entre população e território. Identificar e analisar os indicadores da dinâmica da estrutura da população e da qualidade de vida. Discussão dos estudos populacionais para ciência geográfica.			
Conteúdo Programático			
PROGRAMA			
UNIDADE 1 - ESTUDOS DA GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO			
1.1 - Conceito, objetivo e campo de estudo. 1.2 - Importância da demografia nos estudos populacionais. 1.3 - Fontes de coleta e usos de dados demográficos em geografia.			
UNIDADE 2 - POPULAÇÃO MUNDIAL			
2.1 - Conceitos básicos. 2.2 - Evolução e crescimento. 2.3 - Distribuição geográfica e seus fatores. 2.4 - Teorias demográficas. 2.5 - Políticas populacionais.			
UNIDADE 3 - DINÂMICA DE POPULAÇÃO			
3.1 - Natalidade. 3.2 - Mortalidade. 3.3 - Dinâmica migratória na contemporaneidade. 3.4 - Atividade prática: seminário sobre as correntes migratórias atuais.			
UNIDADE 4 - ESTRUTURA DA POPULAÇÃO			
4.1 - Composição etária. 4.2 - Composição Profissional. 4.3 - Composição étnica e racial. 4.4 - Distribuição de gênero e sexualidade. 4.5 - Distribuição religiosa. 4.6 - Atividade prática: sistematização de dados e análise de indicadores demográficos.			
UNIDADE 5 - POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA			
5.1 - População, meio ambiente e desenvolvimento. 5.2 - Indicadores de Qualidade de vida (saúde, saneamento, renda, educação). 5.3 - Índices de medida do Desenvolvimento Humano.			
BIBLIOGRAFIA			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
CASTELLS, M. A. Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2016.			
DAMIANI, A. População e geografia. São Paulo: Contexto, 2015.			
GALINDO, G. R. B. (org). Migrações, deslocamentos e direitos humanos. Brasília: Instituto Brasileiro de direito Civil, 2015.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
BENKO, G. Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI. 3ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.			
RIOS-NETO, E. L. (org). A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça. Brasília: UNPA, 2006.			
SANTOS, M. Trabalho do geógrafo no terceiro mundo. São Paulo: Edusp, 2013.			
SIMIELLI, M. E. R. Geoatlas. São Paulo: Ática, 2011.			
SPOSITO, E. S.; BONTEMPO, D. C.; SOUZA, A. A. D. (orgs). Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades. Presidente			
Autenticação: 9C1D.E62B.B758.2B2D.8911.C673.79BB.9C3C consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao			Página: 1
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos			

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM Programa de disciplina de graduação	Data: 15/02/2019 Hora: 10:04 IP: 192.168.42.34
<p>Prudente: Expressão Popular, 2010.</p>		
<p>Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. Autenticação: 9C1D.E62B.B758.2B2D.8911.C673.79BB.9C3C consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos</p>		Página: 2

Figura 8 – Disciplina *Geografia: Ética e cidadania*

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 15/02/2019
	Programa de disciplina de graduação		Hora: 09:42 IP: 192.168.42.34
Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS		
Código:	GCC1080	Carga Horária	60 Créditos: 4
Nome:	GEOGRAFIA: ÉTICA E CIDADANIA		
Objetivos			
Desenvolver uma consciência crítica a respeito de sua escolha profissional e institucional, de sua formação acadêmica e de seus compromissos na sociedade. Conhecer a vida acadêmica, a trajetória histórica dos Cursos de Geografia da UFSM, as problemáticas sociais e científicas mais importantes para a formação e o seu exercício profissional. Compreender e analisar os conceitos da ética e da cidadania e identificar situações que implicam no uso destes conceitos na vida cotidiana. Compreender o espaço público e o papel da sociedade civil na construção da cidadania, especialmente no que se refere a inclusão social, questões de gênero, etnia e raça, envelhecimento, necessidades especiais.			
Conteúdo Programático			
PROGRAMA			
UNIDADE 1 - APRESENTAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UFSM			
1.1 - Integração do aluno ao curso e à Universidade, expectativas quanto ao curso, apresentação do currículo. 1.2 - Histórico, objetivos, estrutura organizacional e administrativa da UFSM.			
UNIDADE 2 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O PAPEL DO PROFESSOR E DO BACHAREL EM GEOGRAFIA			
2.1 - Formação profissional: histórico e desafios da atualidade. 2.2 - Formação e perfil do professor e do bacharel em Geografia. 2.3 - Campos de atuação dos profissionais em Geografia. 2.4 - Mundo do trabalho e associações de classe.			
UNIDADE 3 - A REALIDADE ESPACIAL BRASILEIRA E A INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA			
3.1 - Estudos sobre a realidade brasileira e o potencial da Geografia na organização do espaço e na educação. 3.2 - Panorama atual da produção geográfica brasileira: cursos, periódicos, eventos, associações e instituições de fomento à pesquisa. 3.3 - A importância do trabalho de campo nos estudos geográficos.			
UNIDADE 4 - CIDADANIA, ÉTICA, ESPAÇO PÚBLICO E INCLUSÃO SOCIAL			
4.1 - Espaço público, sociedade civil e cidadania. 4.2 - Ética e o papel da informação no mundo globalizado 4.3 - Cidadania, participação e inclusão social: questões de gênero, etnia e raça, envelhecimento, necessidades especiais.			
UNIDADE 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS			
5.1 - Subsídios legais para as ações afirmativas. 5.2 - Contextos e políticas públicas para as questões étnico-raciais (perspectivas afro-brasileiras e indígenas) 5.3 - Contextos e políticas públicas para o debate das questões de gênero e sexualidade.			
BIBLIOGRAFIA			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
BAUMAN, Z. A sociedade individualizada. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.			
HAESBAERT, R. Viver no Limite. Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.			
SOUZA, M. L. de. Os conceitos fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
ANTUNES, R.; PINTO, G. A. Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista. São Paulo: Editora Cortez, 2017.			
MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.			
NASCIMENTO DOS SANTOS, R. E. Movimentos sociais e Geografia: Sobre a(s) espacialidade(s) da ação social. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.			
PINSKY, J.; PINSKY, C. B. História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.			
Autenticação: DEDD.644D.5FA9.E015.2BB1.9C23.AF63.BF39 consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao			Página: 1
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos			

Figura 9 – Disciplina *Geografia Cultural*

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM			Data:	15/02/2019	
	Programa de disciplina de graduação			Hora:	10:15	
				IP:	192.168.42.34	
Dados da Disciplina						
Departamento:	DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS					
Código:	GCC1083	Carga Horária	60	Créditos:	4	
Nome:	GEOGRAFIA CULTURAL					
Objetivos						
Compreender os conceitos de cultura, sociedade e identidade e suas relações com a ciência geográfica. Analisar as diferentes abordagens culturais na produção do espaço, enfocando as diferenças de identidade e cultura.						
Conteúdo Programático						
PROGRAMA						
UNIDADE 1 - CULTURA E O PROCESSO CIVILIZATÓRIO						
1.1 - O conceito de cultura e suas diferentes abordagens.						
1.2 - O debate conceitual de Cultura e de Civilização.						
1.3 - Os processos de produção do espaço das diferentes culturas e os conflitos no processo civilizatório.						
1.4 - A relação do conceito de cultura com os conceitos de sociedade e identidade.						
1.5 - Cultura e sociedade na modernidade e na pós-modernidade.						
1.6 - Hibridismo cultural e teorias pós-identitárias.						
UNIDADE 2 - ABORDAGENS CULTURAIS NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO						
2.1 - O papel da cultura na história do pensamento geográfico e as abordagens metodológicas.						
2.2 - Cultura e suas relações com os conceitos de paisagem, lugar, região e território.						
2.3 - Perspectivas culturais das questões migratórias.						
2.4 - Diversidades das abordagens culturais na Geografia: as questões religiosas, perspectivas feministas e queers (relações de gênero e sexualidades); os debates decoloniais; as espacialidades indígenas, quilombolas e das comunidades tradicionais; os espaços da arte (música, literatura, cinema e artes plásticas); patrimônio cultural e a imaterialidade da cultura.						
UNIDADE 3 - PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E CULTURA						
3.1 - Etnografias e etnogeografias.						
3.2 - A fenomenologia e a Geografia cultural renovada.						
3.3 - Teoria das representações sociais e pesquisas em Geografia Cultural e Social.						
3.4 - Atividades práticas: percepções e representações das relações entre cultura e espaço.						
BIBLIOGRAFIA						
BIBLIOGRAFIA BÁSICA						
BRUM NETO, H.; BEZZI, M. L. Estudos sobre Geografia Cultural no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2017.						
CLAVAL, P. A geografia cultural. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.						
CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Geografia cultural: uma antologia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.						
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR						
COSTA, B. P. da; BEZZI, M. L. Formas de escrever região e paisagem em geografia: contribuições teóricas e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2018.						
CLAVAL, P. Epistemologia da geografia. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.						
CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Ed da UDUSC, 2002.						
HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.						
ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. Espaço e cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.						
Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso.					Página:	1
Autenticação: 1E3C.1F22.50C6.BA62.F8BE.0D7E.2418.32DB consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao						
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos						



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

Data: 15/02/2019

Hora: 09:42

IP: 192.168.42.34

Programa de disciplina de graduação

RAIBAUD, Yves. Géographie Socioculturelle. Paris: L'Harmattan, 2011.

Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso.

Página: 2

Autenticação: DEDD.644D.5FA9.E015.2BB1.9C23.AF63.BF39 consulte em <http://www.ufsm.br/autenticacao>

Detalhes do documento em <http://portal.ufsm.br/documentos>

Figura 10 – Disciplina *Fundamentos de Filosofia da Ciência e Epistemologia da Geografia*

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	Data: 15/02/2019
	Programa de disciplina de graduação	Hora: 09:40 IP: 192.168.42.34
Dados da Disciplina		
Departamento:	DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS	
Código:	GCC1057	Carga Horária 75 Créditos: 5
Nome:	FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA DA CIÊNCIA E EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA	
Objetivos		
Compreender as abordagens que fundamentam a história e a sociologia do conhecimento. Distinguir os diversos tipos de conhecimento, os fatores intrínsecos a sua produção, difusão e socialização. Analisar a natureza do conhecimento científico, do método e da metodologia científica. Analisar a historiografia do pensamento geográfico. Discutir e problematizar a produção e os limites do conhecimento geográfico.		
Conteúdo Programático		
PROGRAMA		
UNIDADE 1 - A NATUREZA DO CONHECIMENTO		
1.1 - A história do conhecimento. 1.2 - O conhecimento da Natureza e da Cultura		
UNIDADE 2 - O CONHECIMENTO CIENTÍFICO		
2.1 - Origem, rupturas e continuidades na história da ciência moderna e contemporânea (transição da modernidade para a pós-modernidade). 2.2 - Ciências Naturais, Ciências Sociais e a crise dos paradigmas (disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade).		
UNIDADE 3 - O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E AS SUAS MATRIZES TEÓRICAS		
3.1 - A Geografia Pré-Científica. 3.2 - A Geografia na Idade Antiga. 3.3 - A Geografia na Idade Média. 3.4 - A Geografia na Idade Moderna. 3.5 - A Geografia Contemporânea.		
UNIDADE 4 - A ESCOLA CLÁSSICA OU TRADICIONAL		
4.1 - Características da Geografia Clássica. 4.2 - Filosofia norteadora - o Positivismo. 4.3 - Objeto de estudo. 4.4 - Os conceitos chaves: Espaço Absoluto, Território, Região, Paisagem. 4.5 - A abordagem idiográfica. 4.6 - Técnicas de análise do espaço geográfico (descrição, observação, cartografia e trabalho de campo). 4.7 - Os paradigmas da Geografia Tradicional: Determinismo e Possibilismo Geográfico. 4.8 - Autores e obras representativos da escola tradicional. 4.9 - Principais contribuições da Geografia Tradicional.		
UNIDADE 5 - A NOVA GEOGRAFIA OU GEOGRAFIA QUANTITATIVA		
5.1 - Filosofia norteadora - o Positivismo Lógico ou Neopositivismo. 5.2 - Conceitos chaves: Espaço Relativo, Região, Sistema, Modelos. 5.3 - O objeto de Estudo - Organização do Espaço. 5.4 - A análise sistêmica. 5.5 - A abordagem nomotética. 5.6 - O uso de Modelos e Teorias espaciais. 5.7 - Quantificação em Geografia. 5.8 - Autores e obras representativos da escola quantitativa. 5.9 - Principais contribuições da Geografia Quantitativa.		
UNIDADE 6 - A GEOGRAFIA CRÍTICA OU RADICAL		
6.1 - Filosofia norteadora - Dialética. 6.2 - Conceitos chaves: Espaço Relacional, Contradição, Técnica. 6.3 - Elementos e categorias do espaço 6.4 - Objeto de estudo: a produção do espaço 6.5 - Autores e obras significativas da escola crítica. 6.6 - Principais contribuições da Geografia Crítica.		
UNIDADE 7 - TEMAS ATUAIS DA GEOGRAFIA		
7.1 - Geografia Cultural. 7.2 - Geografia da Percepção ou Humanística. 7.3 - Geografia do Turismo. 7.4 - Geografia da Religião.		
Autenticação: D94F.EFB8.AC45.129A.4B10.4D1B.AA12.F03A consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao		Página: 1
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos		

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	Data: 15/02/2019
	Programa de disciplina de graduação	Hora: 09:40
		IP: 192.188.42.34
<p>7.5 - Geografia da Saúde. 7.6 - Geografia, gênero e sexualidades.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p>		
<p>CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. Explorações geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.</p>		
<p>MENDONÇA, F.; Kozel S. Elementos de epistemologia da geografia. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.</p>		
<p>MOREIRA, R. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p>		
<p>CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.</p>		
<p>CORREA, R. L. Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 2006.</p>		
<p>SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico, científico e informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.</p>		
<p>_____. A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 2014.</p>		
<p>SPÓSITO, E. S. Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Ed da UNESP, 2004.</p>		
<p>Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. Autenticação: D94F.EFB8.AC45.129A.4B10.4D1B.AA12.F03A consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos</p>		Página: 2

Como pode ser visto pela reprodução destes planos de ensino, existe, de fato, um razoável número de disciplinas que trazem a abordagem sobre questões de gênero e sexualidade como previstas em seus planos de ensino. Algo até então surpreendente, tendo em vista o padrão visto nos cursos de Licenciatura das outras instituições.

Mais precisamente, identifiquei 18, das 42 disciplinas obrigatórias do curso na UFSM, com potencial para alguma menção sobre gênero e sexualidade. Destas, 4 indicam explicitamente a previsão de abordagem sobre estas temáticas, além de mais uma disciplina optativa específica para tais áreas.

Obviamente, como percebido nas entrevistas, isto se deve em parte pelo interesse do curso em trazer tais pautas, contando hoje com a influência de um experiente professor pesquisador sobre as temáticas. Mas é preciso chamar a atenção para esta concentração das temáticas em um profissional, que pode gerar uma sobrecarga.

Não estou dizendo com isso que todos os professores devem ser pesquisadores especialistas nestas temáticas. Precisamos continuar com a produção de conhecimento diversificada nas mais diferentes áreas. Mas o que estou argumentando é que justamente estas temáticas podem permear várias áreas/disciplinas da Geografia em potencial (SILVA, 2009).

A análise realizada aqui levou em consideração as disciplinas que tratassem explicitamente das questões de gênero e sexualidade a serem mencionadas curricularmente. Por óbvio, também podem haver outras disciplinas onde a abordagem a estas temáticas possa ser feita, quando falamos no currículo praticado.

No entanto, a não oficialização destas temáticas a partir dos documentos impossibilita também a expectativa de uma garantia institucional em relação aos seus tratamentos. Certamente há dificuldade e burocracia para a implementação, mas essa oficialização feita no currículo da gaveta, como já argumentei antes, é importante e necessária.

É evidente que a formalização da inclusão destas temáticas no currículo documentado por si só não garante uma abordagem frutífera. É preciso que a práxis docente esteja permeada pelas reverberações epistêmicas de tais proposições, mais do que apenas ilustrada de forma figurativa em papel oficial. Talvez essa seja até a parte mais importante, fazer com que os olhares, discursos e práticas docentes estejam atentos para estas pautas e suas reflexões nos diferentes conteúdos.

Mas isso não deve servir jamais para desprezar o currículo da gaveta, pois ele também pode ser reflexo e condição da formação do professor. Esta marcação institucional preserva memórias, registra potencialidades, desperta olhares, promove a expectativa em futuros professores pesquisadores que entrem em contato com tais disciplinas e bibliografias, “pois ao enunciarmos algo mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o qual dizemos” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013. p. 208).

Mais ainda, ao documentar esta inclusão, o currículo da gaveta chancela e legitima tais temáticas. Importância essa bem frisada nas lutas sociais, onde algumas questões em relação às identidades de muitos sujeitos outrora escanteados, podem ser visibilizadas, representadas, contempladas.

Para entender essa importância de um currículo da gaveta atento às diferenças e que contemple tais temáticas também frente às lutas presentes nos movimentos sociais, durante as entrevistas foi perguntado para coletivos feministas e LGBTQIA+ sobre algumas pautas e demandas que eles consideravam relevantes, e entre algumas falas temos aqui os exemplos daquilo que eles mais elencaram:

1. Foco em saúde mental LGBTQIA+, uma vez que, absorvendo preconceitos arcaicos nos nossos ambientes de desenvolvimento natural (família, escola, etc), muitas vezes ficamos cheios de limitações internas (pensamentos limitantes) que não nos pertencem;
2. Núcleos que promovam interatividade entre as pessoas das comunidades LGBTQIA+.
3. **Adequação dos currículos dos cursos, incluindo pautas relativas à questão de gênero e sexualidade** (COLETIVO CORPOS LIVRES) (Grifos meus).

Então eu acho que a gente tá tendo espaço, a gente vai lá, fala, é uma construção. Mas só que eu **acho que a universidade tem um papel muito mais importante que é formar pessoas diferentes, formar com novas ideias, que as pessoas saiam de lá pensando diferente**, e às vezes a pessoas saem de lá que nem o professor (antigo), e a gente não tem essa temática... **A gente não tem uma cadeira, uma temática...** Eu acho que a universidade tem essa abertura e alguns professores que têm interesse e que levam. Mas é só aquele ali... Fora disso não (COLETIVO IGUALDADE).

(...) o professor chega na sala de aula despreparado pra trabalhar essas temáticas... E eu, enquanto estudante de pedagogia, futuro pedagogo, trabalhador da educação, eu entendo que realmente não somos preparados pra trabalhar com essa temática. Se eu enquanto educador não pesquisar, não for atrás pra tentar abordar as questões de gênero, não vai ser a instituição que vai me ajudar a construir esse debate. Os professores chegam nus e crus dentro da instituição e precisam abordar temas que não têm noção. Eu até entendo, muitas vezes eu até entendo, muitas vezes é cobrado que o professor trabalhe a questão de gênero e sexualidade, mas ele não tem embasamento nenhum, **não teve uma disciplina na graduação** que trabalhe isso (COLETIVO ERECHIM DIVERSIDADE).

Então a gente só acaba tendo quando professores que trabalham essas temáticas ofertam DCGs (disciplinas complementares de graduação), que são aquelas disciplinas extracurriculares... Então já formam professores sem essa capacidade, colocam ele dentro de uma escola, o intuito é abafar... Volta a questão sistêmica, de não tá preparado e acaba reproduzindo o que ele aprendeu... A Geografia sempre foi aquela Geografia, ou Física, relevo, hidrografia, etc, como Geografia Política, aí ali vinha Geografia da Polarização, Guerra Fria... Eu lembro que a parte que a gente estudou população e culturas, foi quando a gente tava falando por exemplo, dos Blocos Econômicos, mas aí vinha como um apêndice, ou quando a gente tava falando das Teorias de População, de aumento populacional, mais ligado aquela questão da fome, malthusianos, neomalthusianos, etc, e não problematizam (COLETIVO VOE) (Grifos meus).

Como pode ser visto na fala dos coletivos, a inclusão de Gênero e Sexualidade nos currículos dos cursos de Licenciatura não apenas é importante para a formação do professor (no sentido pedagógico quanto no saber geográfico mais plural), mas é importante também para que os alunos se sintam representados e contemplados como sujeitos que tem suas identidades acolhidas. Apesar dessa tripla importância, e de muitos docentes terem relatado orientarem trabalhos nas temáticas, também vimos que poucos utilizam autores sobre Gênero e Sexualidade ou incluem estes temas de forma explícita em disciplinas e bibliografia apresentada.

Temos visto empenho de professores, mas com exceção da última instituição analisada (UFSM), a maioria dos cursos ainda trata estas questões de forma marginalizada. E em geral esse tratamento se coloca como apenas uma menção em uma ementa / bibliografia, uma disciplina ou um professor pesquisador.

Temos como exemplo universidades como UFFS e FURG, com trabalhos interessantes e pesquisadores nestas temáticas, mas que não concretizaram nenhuma menção explícita a gênero e sexualidades, para além de uma disciplina optativa. Por outro lado temos universidades como UFPEL e UFRGS que, apesar de terem incluído uma única menção sobre estas temáticas em uma disciplina obrigatória, são as únicas que nunca ofertaram nenhuma disciplina nem mesmo optativas sobre Gênero e Sexualidades.

Com isso o interesse não é fazer um ranqueamento em si das universidades, até porque, como já mencionei, o currículo deve ser reflexo dos trabalhos cultivados nestes espaços e não uma obrigação alienante. Mas conhecer o panorama atual se faz importante para compreender que discursos e currículos estão sendo produzidos e que outros caminhos são possíveis de serem trilhados.

6. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

Para finalizar as análises desta pesquisa, gostaria de incluir ainda mais as duas últimas questões (apêndice A) que foram desenvolvidas nas entrevistas: uma sobre a formação inicial dos docentes entrevistados, e outra sobre sua formação continuada, no tocante às questões de gênero e sexualidade.

Esta formação docente também foi apontada como sendo importante nas falas dos integrantes de movimentos feministas e LGBTQIA+, como relatam os membros do Coletivo Corpos Livres: “Os professores são responsáveis pela nossa formação acadêmica e como ser social no ambiente de trabalho, um professor que reverbera com um discurso sexista e/ou homofóbico só mina nossas perspectivas de ter um futuro agradável na profissão”.

Nas entrevistas todos os coletivos concordaram que estas temáticas são cruciais na formação do professor, apontando que para além da mediação da sala de aula, nas relações entre alunos, os próprios professores precisam desta formação para lidar com estudantes que não possuam uma identidade heteronormativa, de uma forma mais adequada.

(...) ter um professor preparado eu acredito que seja essencial, até porque a gente precisa falar sobre gênero, a gente precisa falar sobre sexualidade, e eu acho super importante... **Infelizmente a gente tem uma carência de capacitação gigantesca**, a gente tem uma deficiência de incentivo imensa, não só por salários, mas de formações, inclusive, dignas. E aí a gente chega na universidade onde teoricamente deveria estar mais preparado e não estão. Não estão preparados pra lidar com os casos de racismos, não estão preparados pra lidar com os casos de LGBTfobia, não estão preparados pra trabalhar com os casos de machismo (COLETIVO VOE) (Grifos meus)..

(...) a academia também tem um papel importante, de formar os novos profissionais. Mas que esses profissionais que saem de lá saiam sem preconceito... E às vezes o profissional que sai de lá sai ainda com a cabeça dos antigos professores e a universidade não consegue romper isso, sair dos muros (COLETIVO IGUALDADE) (Grifos meus).

É simplesmente imprescindível que o corpo docente cada vez mais desconstrua seus métodos de ensino, não no sentido de abandonarem sua didática, mas **para que acompanhem a constante evolução das formas de pensar, de enxergar o mundo, para que respeitem a diversidade** que compõe o próprio corpo discente. É nítido o quanto os jovens estão a favor do progresso, procurando se libertar das amarras do

conservadorismo e como poderão fazê-lo se os professores remarem contra? (COLETIVO NOSOTRAS) (Grifos meus).

Nestas falas percebemos o quanto os aspectos pedagógicos do currículo praticado, muitas vezes aquele currículo oculto, para além do documentado, ainda são questões a serem resolvidas. Aspectos que afetam rendimentos escolares ou acadêmicos, e impactam, sobretudo, as vidas dos estudantes mesmo fora da sala de aula.

Sabendo dessa importância na formação do professor, e conseqüentemente nas vivências de LGBTQIA+ e mulheres em espaços educacionais, em uma das perguntas para os docentes foi questionado sobre presença das temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial dos docentes pesquisados.

Nesta ocasião, falas dizendo “não, não teve nada. Nos anos 80 não tinha nada. Se escondia...” (Professora Vittar / UFSM) eram comuns. Mas mesmo em professores com formação mais recente a resposta se repetia: “(...) isso é zero. E eu fico meio assim, frustrada... Nossa. O que teria sido de mim, lá na minha graduação, em 2002, eu tivesse começado a estudar o Gênero e a Sexualidade?! Professora Safo / UFFS.

Assim, apesar de haver grande diversidade de faixas etárias, praticamente todos os entrevistados responderam em um mesmo sentido: A temática não foi tratada de forma explícita na formação universitária inicial (quadro 1 – página 47).

Eu não, não. Eu aprendi na vida e na “maternidade”. Eu e meu marido... Claro, eu sempre procurei ser uma pessoa de “cabeça aberta”, sou uma pessoa que sempre gostei de ler sobre tudo e aprender sobre tudo. Mas, óbvio, meu filho (gay) tem 23 anos. Então eu venho pensando sobre isso e lendo sobre isso, e tentando entender, porque eu já sabia que no futuro eu teria que enfrentar essa luta com ele, de frente, junto. E aí eu começo por questões pessoais a buscar essa compreensão, sei lá, há 20 anos atrás, e aí óbvio que hoje isso reverbera... (Professora Marsha / FURG) (Grifos meus).

Bom, vê bem, eu fui professora durante 29 anos na educação básica, eu fui professora 18 anos no curso de Geografia da PUC, eu sou professora há quase 10 anos na UFRGS, e tenho o mínimo de entendimento, o mínimo. **Então eu penso que a minha formação é deficitária e aí o atropelo que tem na vida da gente, em outras pesquisas, em outros olhares, a gente não se aprofunda nisso**, então não tem certo e errado, mas o que eu te digo é que eu não tenho, o que eu sei é muito pouco, quase nada, e uso termos errados, e não é só por usar termos errados, eu às vezes até cometo algum tipo de estranhamento porque eu não sei lidar com isso. Entende? (Professora Virginia / UFRGS) (Grifos meus).

Dos 32 professores apenas 2 afirmaram que estas temáticas estiveram presentes em sua formação, mas, ainda assim, de forma indireta e não específica com alguma ementa ou disciplina. Como relata o professor Bowie (UFPEL): “Não, algo só pontual, mas num ambiente machista, preconceituoso, homofóbico”.

Esta última fala, ao comunicar sobre uma espacialidade onde a discriminação é permitida ou reforçada, se relaciona com as observações de Tomaz Tadeu da Silva (2005b), mesmo que o autor se refira mais a espaços escolares talvez de nível básico, são observações interessantes de serem trazidas, quando ele se refere ao quanto se aprende muito “por fora” do currículo da gaveta.

(...) nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade, ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2005b, p. 79).

Para sanar estas lacunas entre o currículo praticado e o currículo oficial, que esta pesquisa propõe que sejam expostas, alguns professores afirmaram ter buscado por uma “autoformação”, mesmo que nem todos trabalhem especificamente com as temáticas de gênero e sexualidade.

Do total de professores questionados, sete informaram que precisaram buscar então uma autoformação para aprenderem a entender melhor tais pautas. Como a professora Marielle (FURG), que disse: “Não. Na graduação não. Mas aí eu busquei no mestrado e no doutorado essa formação, especificamente. Por iniciativa própria”.

Isso nos indica que estes assuntos não eram objeto de preocupação institucional, nem pedagógica e nem geográfica, tanto há décadas atrás, quanto nos últimos anos, já que alguns professores tiveram suas formações iniciais concluídas por volta dos anos 2000.

Foi então perguntado aos professores como estaria a situação do incentivo ou fomento para formações continuadas neste sentido, das temáticas de gênero e sexualidades. Mas, novamente, o que foi respondido por quase todos os docentes era similar ao que o professor “Paulo Gustavo” (FURG) indica: “Olha, o que nós temos é assim, publicidade de eventos, chega de todos os eventos, na verdade. Mas um fomento, assim, realmente, de fato, no sentido de estímulo, acho que não. Não”.

Neste momento, nestas questões finais das entrevistas com os docentes e a partir de seus próprios comentários, me dei conta de que estas mesmas já estavam de alguma forma fomentando tal discussão sobre a necessidade de tais questões.

Foi interessante perceber que aquele momento representava, para mim e para os pesquisados, não apenas uma investigação, mas também uma oportunidade para a reflexão. Muitas foram as ocasiões em que os docentes falavam “eu não havia pensado isso antes”, ou “eu ainda não tinha me dado conta ainda dessa possibilidade”.

Uma fala em particular, sobre esta última questão, me chamou a atenção pela reflexão que o próprio docente realizou durante a entrevista. Quando eu perguntei sobre o fomento em relação ao estudo sobre estas temáticas na universidade, ele havia respondido o seguinte:

Não. E acho muito difícil ter, e não sei se eu seria a favor, porque eu acho que você reproduz um discurso segregacionista. Ele é importante. Mas ele é mais importante que a minha? Acho que o pessoal ia pensar nisso. Eu trabalho com água, sem água não vai ter nenhum casal gay no mundo, vai morrer todo mundo. Entende? Então, assim, o que é mais importante? **Eu acho que tem que ter sim um fomento institucional no sentido, por exemplo, abrir uma vaga específica pra mais uma psicóloga, pra que ela possa dar conta dos problemas que apareçam, ou então pra um professor, aí um fomento institucional nesse sentido.** Mas um fomento pra um projeto de pesquisa, por exemplo, já existem linhas, né? Tudo bem, aí é um edital específico do CNPQ. **Agora, eu não sei se isso faria sentido dentro uma instituição assim** (Professor Wilde / UFFS) (Grifos meus).

Percebendo que ele havia levantado o aspecto mais relativo aos possíveis conflitos nas relações interpessoais, e intrigado com aquela afirmação, resolvi complementar a pergunta: “Mas tu acha que todos os professores, então, eles estão preparados para lidar com essas questões?”. E ele então respondeu:

Não, de jeito nenhum, não mesmo. Inclusive acho que **tem que ter um fomento institucional pra nos preparar, aí tudo bem.** Aí olha, a gente vai gerar um edital aqui, para professores doutores que tem conhecimento notório na área, pra fazer a capacitação dos professores e não sei mais o quê, show de bola. Mas, por exemplo, um edital de pesquisa pra isso, o que pode vir é, por exemplo, uma parceria SUS, vir uma parceria, enfim, braços institucionais do governo, se bem que com a Damares lá agora ta um pouco arriscado, mas, enfim. **Sabe que você me fez pensar agora? E eu vou corrigir um pouco a minha afirmação, porque faz sentido ter, porque existe sim, editais específicos pra sustentabilidade e recursos hídricos, por exemplo, existe sim editais específicos pra produção de química inorgânica, não sei o que, de defensivos agrícolas. Sim, nesse sentido, sim, faz sentido ter também editais específicos, é verdade.** Porque é um nicho de pesquisa, que não era tão consolidado, mas é

extremamente importante na sociedade contemporânea (Professor Wilde / UFFS) (Grifos meus).

Notar que muitos momentos geraram essa espécie de catarse, tanto em mim quanto nos professores, durante a experiência da pesquisa, me fez compreender o quanto a própria investigação é um processo importante na produção do conhecimento não apenas nos seus resultados finais e publicações, mas desde o início de seu empreendimento, pois pode tensionar, mobilizar ou desacomodar, podendo promover estas frutíferas reflexões.

Apesar de ter percebido, então, que praticamente todos os docentes foram explícitos em dizer que não há uma formação continuada fomentada especificamente para estas temáticas, alguns professores relataram que estas áreas de pesquisa vêm ganhando corpo desde alguns anos atrás, e mais grupos de estudos, eventos e obras, vinham surgindo. Como descreve a professora Margarida, da Universidade Federal de Pelotas sobre esse fomento:

Não que eu conheça, não que eu saiba. Mas eu também não vou fazer “terra arrasada”, eu acho que em relação ao que já foi no passado... mas já temos muito mais do que tivemos. Eu quero dizer iniciativas, eventos, proposição de rodas de conversa, eu vejo muito isso agora, anos mais recentes, isso já tem aparecido. Não como talvez uma política institucional e pra formação dos docentes, isso até hoje não.

Por outro lado, ainda que essas temáticas venham sendo mais debatidas e tenham conquistado espaço dentro das universidades, gostaria de destacar também aqui três falas interessantes de outros professores que alertam sobre o cenário atual, no qual disputas, internas e externas, de discursos e decisões institucionais, vêm dificultando políticas voltadas para estas questões. Nas suas afirmações eles colocam:

Olha, eu **acho que até antes desse governo, não havia, por exemplo, cortar bolsas...** Isso é um tema muito discutido. Se o governo federal tiver que dar para a UFRGS bolsas e fomento pra uma pesquisa que vai melhorar, por exemplo, a ação do beija-flor no parque, ele dá incentivo (mais) pra isso do que pra estudar essas carências, essas defasagens, ou estes grupos... (Professora Virginia / UFRGS) (Grifos meus).

Do ponto de vista de uma formação continuada para os docentes, não há nada. Nada... Existe a designação de apoio à pesquisa, mas é no sentido geral, à pesquisa... **Eu diria até que é o contrário...** A gente tinha a proposta de colocar dentro da política de pesquisa da universidade apoio às mães e pais que sejam recém pais e adotantes. Porque lá na planilha de produção pra concorrer às bolsas quem foi mãe ou foi pai, de licença ou

adotante, pudesse contar um ano a mais, no ano anterior. Porque existem estudos que demonstram que a produção das mulheres cai. Maternidade, a gente tá falando da maternidade. Cara, um caos né, bizarrice... **Cada coisa a ouvir... “Ah, agora eu vou querer ter filho pra”... Então, tu imagina se isso tipo de discussão, ela já esbarra num preconceito tão significativo e tudo mais, imagina um edital de fomento específico.** E, assim ó, vou te dizer muito sincero, nós estamos numa universidade sob intervenção, nós temos o terceiro candidato de uma lista tríplice que é reitor da universidade com uma pauta bolsonarista. **E tá muito claro que não vai existir nada disso, “não existe diferença entre homens e mulheres”, “todos somos pesquisadores”, “a questão da maternidade é uma questão de igualdade”, “se tem menos mulheres nas referências bibliográficas das disciplinas é porque é da ciência”, então me parece que é isso, a universidade puxou o freio nessas questões** (Professor Elton John / UFFS) (Grifos meus).

Não, não existe. E o grupo que existiu tentando... A intenção desse grupo que existiu, lá por 2016/2017, eles queriam abrir vagas de concursos pra pessoas vinculadas a essas temáticas, então o concurso não era simplesmente comprovar titulação, mas comprovar vínculo com a temática, e tornar obrigatória essas disciplinas dentro dos cursos de licenciatura, ele não foi pra frente. Por isso que eu digo que o curso enquanto formato institucional... Se marcava reuniões com os cursos e os cursos simplesmente não apareciam, só o grupo que estava propondo. Alguns que apareciam defendiam que tinham que ser disciplinas Ead com professores que já estavam. Então uma disciplina Ead pra discutir uma temática que é tão importante, que discussão que vai ter? (Professora Angelina / UFSM) (Grifos meus).

A partir daí posso perceber o quanto os discursos realmente mobilizam ações, em disputas internas e externas às instituições, para que decisões sejam tomadas em prol de um ou outro objetivo. Isso se relaciona, obviamente, também com o currículo e a formação do professor, como ressalta Tomaz Tadeu da Silva (2005b):

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fato” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estritamente ligados a relações de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (p. 55-56).

Então, se, mesmo após ingressarem no quadro docente universitário, como coloca o professor “Wyllys” (UFSM) “o que há é preocupação mesmo dos professores com uma autoformação” em relação a estas temáticas, e esta muitas vezes ainda é dificultada, percebemos o quão distante estamos de um currículo que, de fato, busque o combate às discriminações e o respeito às diferenças.

Se por um lado a formação continuada é sempre realizada a partir das escolhas individuais dos professores, por outro lado, a formação inicial é sempre balizada pelo currículo ao qual está sujeita.

Daí a importância do currículo da gaveta, aquele documentado, oficializado e reconhecido. Embora as práticas docentes não devam se restringir ou se limitar a ele, este não perde sua importância institucional e nem deve ser descartável ou desprezado, pois este demarca potencialidade, insere pautas no terreno das disputas discursivas, concede visibilidade e representatividade.

Ambos os aspectos do currículo, o praticado e o da gaveta são importantes, mas é a partir deste último que “repousam” (ou melhor, são chancelados) os conteúdos-chave para a produção de saberes ser mantida ou repensada. É principalmente por meio do currículo documentado que muitos discursos podem ser oficializados ou mesmo questionados. Discursos que fluem no tecido social, como observa Ferreira e Traversini (2013):

Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam (p. 210).

Por isso a estratégia de setores conservadores, da heteronormatividade, para impedir a produção de outros sentidos e discursos, é justamente “deixar tudo como está”, pois a homofobia/LGBTfobia e o machismo não são questões que incomodam tais setores na sociedade, ao contrário, são (re) produzidas por eles.

Além de a discussão sobre gênero e sexualidade ainda ser um tabu na sociedade, estes setores não arriscam disputar no campo do discurso, por isso se empenham em silenciar e apagar tais temáticas nos currículos. É interessante que a Geografia também esteja atenta a isto, pois para que se possa discutir a melhor forma de debatê-las, estas temáticas devem estar, primeiramente, no currículo.

Um dos problemas em não se ter algo legitimado no currículo, que confira o status de conhecimento chancelado para uma formação sobre Gênero e Sexualidade, é justamente o fato de setores recorrerem a denúncias de que a defesa sobre estas questões pareça meramente ideológica, como se investigar e pensar a diversidade de Gênero e Sexualidades pudesse ser simples ideologia.

Nesse caminho, muitos alunos, futuros professores, são cooptados por esse discurso de que existe uma suposta ideologia de gênero e, não compreendendo de maneira mais justificada a importância de se problematizar tais temáticas, acabam tratando desta questão como uma forma de posicionamento pessoal, onde opiniões sem qualquer embasamento disputam narrativas, e muitas vezes se gera uma discussão pouco frutífera, onde não se avança no campo das ideias e onde uma determinada atitude ou ideia é censurada, criticada ou silenciada, sem o devido aprofundamento que as temáticas exigem.

Portanto, nestes temas, a formação, a fundamentação teórica, a produção de conhecimento, e a luta política, são praticamente indissociáveis. Pois só após um entendimento maior sobre os pressupostos históricos e teóricos concernentes ao Gênero e às Sexualidades, como viemos abordando, é que se torna mais evidente a necessidade de transformação social das discriminações e desigualdades calcadas na questão das identidades.

Acredito que talvez o mais interessante seja que a abordagem da formação histórica e teórica, acerca de Gênero e Sexualidades, aconteça logo no começo da formação inicial do professor, e anteceda quaisquer debates mais contemporâneos sobre pautas político-pedagógicas que envolvam essas temáticas. Pois, de posse da historiografia e dos conceitos básicos sobre tais temas, um debate muito mais qualificado se torna possível, afastando-se do que muitas vezes é entendido como senso comum ou questão de opinião e ideologia.

Além da questão pedagógica, é preciso lembrar que o Gênero e a Sexualidade, assim como a classe social, são categorias de análise manifestadas no tempo e no espaço, em diferentes contextos. E, como tal, necessitam ser pensadas como marcadores estruturantes das sociedades, dentro das coletividades e das instituições que as modelam, ao mesmo tempo em que estas também são modeladas pelas coletividades.

Durante décadas as ações da família, da religião e da escola foram orientadas pela visão patológica atribuída à homossexualidade. Sabemos que para muitos que se formaram socialmente nesse período, esse era o quadro referencial. Ainda na década de 1980, outra marca foi aderida ao corpo homossexual: a epidemia da Aids ou o *câncer gay*, como originalmente ficou conhecida (CAETANO, 2013, p.72).

Neste sentido, existe um pretenso molde social que reitera normatividades e valorações morais, que é retroalimentado por discursos de entidades como o Estado, a Família, a Religião, a Ciência, o Mercado, etc. Estas entidades se estruturam a partir destes marcadores e ao mesmo tempo se apropriam destes, e os usam das mais variadas formas, da escala do local ao global, (re) produzindo narrativas, racionalidades e materialidades, ou seja, sistemas de objetos e ações, em diferentes contextos socioespaciais.

Aprendemos com Foucault (2007a) que as sínteses discursivas, que nos chegam e são aceitas como naturais do mundo social, precisam ficar em suspenso. Não é negá-las ou ignorá-las; é trazê-las para o centro da discussão e mostrar que resultam de uma complexa trama que as permite aparecer dessa forma neste momento. É compreender o quanto, por exemplo, *orientação para os lucros e melhoria de desempenho* justifica-se dentro da lógica neoliberal, que necessita de pessoas que pensem e busquem habilidades ajustáveis às oscilações do mercado. É, também no campo da educação, problematizar os resultados de um ensino que prepara profissionais com essas capacidades. São essas formas que precisam ser desnaturalizadas, colocadas em suspenso. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 210).

É neste campo que estão localizados fenômenos como o patriarcado, a heteronormatividade e o racismo de maneira estrutural. Problemas que historicamente atravessam as sociedades, coletivamente, e, em última instância, atravessam também individualmente aos sujeitos.

Por se tratarem de questões estruturais, que agem tanto na macroescala quanto na micro e são institucionalizadas, estas questões acabam por balizar a vida dos sujeitos. Ou seja, os indivíduos são “educados” ou pedagogicamente instruídos dentro de uma racionalidade aparentemente justificada, dentro da norma disciplinadora, que marginaliza as identidades não heteronormativas. Tudo isso ocorre não apenas com a cumplicidade do Estado, mas a partir dele mesmo, como deflagra Foucault (1995):

A razão pela qual este tipo de luta tende a prevalecer em nossa sociedade deve-se ao fato de que, desde o século XVI, uma nova forma política de poder se desenvolveu de modo contínuo. Esta nova estrutura política, como todos sabem, é o Estado. Porém, na maior parte do tempo, o Estado é considerado um tipo de poder político que ignora os indivíduos, ocupando-se apenas com os interesses da totalidade ou, eu diria, de uma classe ou um grupo dentro os cidadãos (p. 237).

Durante muito tempo no ocidente, e ainda atualmente, as tomadas de decisões, e o poder para a condução política, nas nações e suas populações, sempre esteve em posse quase exclusiva de indivíduos que se sentiam confortáveis dentro deste molde social reiterado, ou seja, mãos mãos de pessoas que eram homens, brancos e heteronormativos.

O poder destes mesmos representantes não emergiu apenas de seus marcadores de gênero, raça e sexualidade, mas sim em intersecção com sua classe social. Não apenas como conhecemos hoje, mas desde os tempos mais antigos, onde esta figura de poder é amplamente representada pelo homem branco heteronormativo, pertencente à nobreza, ao clero ou à alta cúpula militar.

A reiteração dessas estruturas de poder se deu pelo fato destes mesmos representantes estarem comprometidos com a manutenção do *status quo* e de normas vinculadas à figura do Estado ou da Religião, em suas ações e discursos, mas também por darem memória a isso, por registrarem as normas que pudessem ser transmitidas, principalmente em forma jurídica e evangelista/dogmática.

Estes últimos documentos, códigos, leis e escrituras, por sua vez, estão historicamente relacionados diretamente com outras instituições como a Escola e a Família, tendo certa influência sobre suas configurações ao longo do tempo.

Dentro dessa racionalidade e de uma valoração moral baseada nessas fundações, o gênero feminino e as sexualidades não heteronormativas foram sempre entendidos e ensinados como algo inferior ou estranho, “além das fronteiras”, pois estes podiam de alguma maneira fugir do controle da norma. Por isso, adjetivos como perverso, profano, pecaminoso, criminoso, exótico ou doentio, eram, e ainda são, usados para se referir a mulheres e homens que não atendam a expectativas comportamentais instituídas por determinados moldes sociais.

Obviamente, como Foucault (1995) sempre ressaltou, onde há exercício de poder, há também resistência, e por a sociedade ser dinâmica e mutável, na história da humanidade esses moldes e estruturas já sofreram diversos abalos, não se mantendo exatamente iguais ao longo dos séculos. Isso com que tais normas fossem “alargadas” ou adquirissem novos contornos, a exemplo das revisões acadêmico-científicas e as reformulações feitas em relação aos evangelhos e outras escrituras, assim como todas as evoluções em termos jurídicos de cada Estado-Nação, constituições, etc., que tivemos frente às lutas sociais e políticas.

No entanto, como boa parte desta estrutura ainda se mantém, e é naturalizada e passada ao longo de gerações, as situações mais visíveis pela maioria da população são apenas aquelas em que um indivíduo, que não está bem confortável dentro do pretense molde social e acaba por praticar ou sofrer alguma ação inesperadamente, sem que haja compreensão de todo este processo que os atravessa até que seja desencadeado tal episódio.

Ou seja, o topo se torna visível a partir de uma discriminação ou tragédia, que parece isolada, e a base se mantém escondida sustentando a estrutura, enquanto muitas vezes tentamos resolver situações pontualmente, que vão continuar a se repetir, dentro deste sistema. Pode-se dizer que maioria das pessoas só enxerga o estopim e não toda a estrutura que sustenta o explosivo.

Pode-se dizer também que há então uma cultura hierarquizante machista e heteronormativa, que por vezes veste roupagens de tradição, defensora de uma pretensa moral e bons costumes, tendo em vista a lógica e a produção de sentido instituída, que se valeu, e ainda se vale, do Gênero e da Sexualidade como marcadores de valores estruturantes das sociedades (então heteronormatizadas).

Apesar disso, o Gênero e a Sexualidade continuam sendo vistos geralmente como isolados da cultura. Como deflagrado também na maioria das entrevistas expostas, estes são mais vistos enquanto dimensões das identidades que constituem os sujeitos individualmente, em suas subjetividades, seus corpos, comportamentos, discursos e práticas.

Este certo isolamento, em relação ao âmbito da cultura, é um limite, onde o Estado e suas instituições buscam lidar superficialmente com crimes de racismo, homofobia e feminicídio ou agressão doméstica, etc., por meio de legislação punitiva, que por si só não resolve estas problemáticas. É preciso repensar suas instituições, promover políticas públicas contundentes, e, sobretudo, um plano de educação, onde escolas e universidades possam ser, de fato, um espaço plural e de maior reflexão em relação a estas culturas institucionalizadas e opressões estruturais.

É verdade que, principalmente a partir do século XX, produzimos saberes sobre Gênero e Sexualidade, enxergamos mais as formas visíveis das normas que lhe são impostas, e que despontam em situações de machismo, racismo e homofobia, e academicamente então começamos a compreender melhor como funcionam esses mecanismos e sua historicidade.

Como vimos ao longo desta Tese, grandes mudanças ocorridas na Contemporaneidade, em termos de ciência, direitos humanos e movimentos sociais, regaram um terreno fértil para algumas contestações e outras racionalidades. Ainda assim, apesar de grande parte dessa estrutura da sociedade estar se tornando mais visível e contestada, uma verdadeira mudança de paradigma é lenta, trabalhosa, e não ocorre sem embates.

Vimos discursos e iniciativas individuais interessantes. Analisei aqui disputas e lutas sociais que são tidas como importantes. Falei sobre combater o bullying, o machismo e a homofobia, nos espaços educacionais. Mas se pode concluir que ainda há grande resistência para que escolas e, principalmente, cursos de formação tratem objetivamente essas temáticas, de forma sólida.

Especificamente em relação aos cursos de Licenciatura em Geografia no Rio Grande do Sul, mesmo tendo sido demonstrada a geograficidade inerente a tais temáticas, e apesar da existência de resoluções normativas, como as que foram apresentadas para que essas temáticas estejam concretamente na formação de professores, ainda não há a garantia de uma oferta de formação contundente sobre Gênero, Sexualidade e suas imbricações socioespaciais.

Isso acaba ocorrendo por ainda não haver quantidade expressiva de profissionais preparados para o trato de tais temáticas? Ou ocorre por estas questões ainda serem vistas como assuntos e temas de pesquisa menos importantes?

Independentemente das respostas a estas questões, normas de Gênero e Sexualidade certamente já estão sendo, de algum modo, ensinadas nas universidades e escolas. Se não pelo currículo prescrito, aquele da gaveta, mas ao menos pelo currículo praticado, como coloca o estudioso Marcio Caetano (2013):

As identidades originadas e produzidas com as expectativas de gênero e/ou balizadas no sexo biológico/anatômico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, tanto quanto nos movimentos curriculares e, mais amplamente nas ações e relações do cotidiano das escolas.

Como sabemos, os currículos na escola são espaços de construção não só de identidades, mas de cadeias de significados e símbolos que rodeiam e apóiam essas identidades. Para as LGBT que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua sexualidade (p. 78).

E para que o pensamento seja, de fato, não apenas alargado para tolerar ou incluir, mas seja reformulado e repensado, é preciso que haja produção de outras racionalidades e sentidos. É preciso que se passe por uma reforma estrutural, acadêmica, escolar, científica, jurídica e filosófica, onde as bases sejam não apenas pensadas de forma plural, mas onde haja materialidade em discursos e ações que sejam concretos e efetivos, voltados para uma estratégia pedagógica e políticas públicas que visem a transformação da realidade social a qual a educação também se dedica.

É preciso que estas outras epistemologias sigam adentrando no pensamento geográfico, de modo a contemplar estas temáticas em diferentes campos do saber da Geografia, pois isso além de possível é frutífero. É aguardado que isso possa fazer parte da práxis docente como algo cada vez mais básico e comum.

No entanto, esse cuidado de se ter um domínio comum destes saberes a ser disseminado no currículo praticado, e incorporado na práxis docente, não deve ser utilizado como algo para desqualificar as inclusões específicas no currículo documentado (da gaveta), pois, enquanto alguns erram ao tentar delegar a apenas uma ou outra área o tratamento de tais temáticas, outros usam o discurso de “conhecimento comum a todos os professores” como argumento para tentar desqualificar sua especificidade neste currículo escrito, institucionalizado, que marca posição ao referenciar estas questões.

Por fim, pode-se dizer que o Gênero e a Sexualidade, portanto, possuem um espaço insubstituível no currículo, que extrapola o campo pedagógico, a ser ocupado nos cursos de Geografia, e certamente não apenas nas Licenciaturas. Pois estas questões, além de aspectos de identidades que precisam ser (re) conhecidas e melhor pensadas pedagogicamente, são categorias de análise que jamais vão perder sua geograficidade perante os fenômenos socioespaciais.

7. NAS FRESTAS DO ARMÁRIO: Considerações e Propostas Vindouras

Depois de acompanhar as lutas sociais acerca do gênero e das sexualidades, e a relação destas demandas com o discurso dos docentes e os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia presenciais do Rio Grande do Sul, venho no empenho desse último capítulo, antes das últimas considerações, com um texto de reforço e de caráter mais propositivo.

Propositivo no sentido de reafirmar alguns argumentos defendidos nesta Tese, com o intuito de reforçar o quanto a parceria entre os Estudos Culturais e de Gênero, com as Geografias Feministas e *Queer*, pode resultar em um profícuo caminho para outra Educação Geográfica. Ou seja, um Ensino de Geografia não apenas mais atento às diferenças e acolhedor, mas que enxergue a problematização do Gênero e da Sexualidade como categorias de problematização espacial, diante de sua inerente geograficidade.

Então, se em um primeiro momento, dentro de uma pedagogia crítica, foram notadas injustiças sociais, desigualdades e uma diversidade nos alunos, que exige por parte do docente um cuidado para se dedicar às imbricações relativas ao ensino, no mesmo final de século XX, os movimentos sociais trouxeram a necessidade de sistematização de teorias acerca de processos de subjetivação e de atuação do poder imbricada nas relações interpessoais, inclusive no campo da Educação.

É com esse olhar que as teorias pós-críticas do currículo se colocam, como lembra Tomaz Tadeu da Silva:

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam em perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2005b, p. 16).

É também aí que os Estudos Culturais, e hoje a Teoria *Queer*, se apresentam como caminhos para uma melhor compreensão da produção dos sujeitos e das diferenças, especialmente para pensarmos outra educação, outra pedagogia, como ressalta Guacira Lopes Louro (2001).

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos 'diferentes', mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade (p. 551 e 552).

Estas propostas vindouras são como lentes de uma luneta daquilo que miramos. Alguns caminhos estão longe de serem alcançados, pelas disputas (discursivas, políticas), ou mesmo pela própria máquina burocrática da educação de massas que trava engrenagens de um Estado que atende às demandas neoliberais em detrimento da educação plena do sujeito. Talvez na verdade ainda não tenhamos nem mesmo o patamar de um currículo efetivamente crítico, mas isso não quer dizer que não possamos almejar e lutar, ou apontar direções e caminhar.

(...) dizer que não pode existir uma sociedade sem relação de poder não quer dizer que aquelas que são dadas sejam necessárias, nem que de qualquer modo o "Poder" constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do "agonismo" entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social. (FOUCAULT, 1995, p. 246)

Portanto, é preciso problematizar e resistir. A cultura, quando elitista, é higienista e domesticadora, assim como a escola e a universidade, enquanto instituições, também agem na biopolítica de uma sociedade disciplinar, espaço de manutenção da norma (FOUCAULT, 2013), e terminam por se tornar parte de problemas como machismo e a heteronormatividade estruturais (MISKOLCI, 2012).

As pessoas aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que, dessa forma, isso se transforma em um trauma, e tudo é pior para quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que – mesmo não sendo xingado – descubra que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso. É assim que as normas se fazem valer. Na vida social, mas, sobretudo na escola, aprendemos as formas coletivamente esperadas de ser por meio da perseguição às maneiras de agir e ser rejeitadas socialmente. Na esfera do desejo e da sexualidade, a

ameaça constante de retaliações e violências nos induz a adotar comportamentos heterossexuais. Por isso, o que a mídia chama de homofobia atinge mais visivelmente quem é xingado, humilhado ou sofre violência física, mas também constitui um fenômeno que envolve a todos: a vítima, o algoz e as testemunhas. Em um episódio de violência há aquele que é atacado injustamente, o que ataca fazendo valer uma norma social e quem testemunha a cena. Frequentemente, quem assiste não consegue agir e tende a ver na violência um alerta para aceitar a norma, caso não queira se tornar a próxima vítima (p. 33 - 35).

Deste modo, não é possível uma dissociação entre cultura e construção dos gêneros e das sexualidades na sociedade. Se por um lado, alguns condicionantes biológicos são dados naturalmente ao sexo, por outro lado, todos os demais atributos estão diretamente ligados à cultura de cada contexto no espaço e no tempo, e, com isso, as maneiras de viver e expressar o gênero e a sexualidade. Estes últimos estão, afinal, sob irremediável influência cultural.

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005b, p. 133-134).

Retomando, então, a defesa de uma pedagogia cultural (não apenas acolhedora, mas sensível também culturalmente) e, quiçá, uma pedagogia *queer*, retorno aqui com Foucault, Louro e Miskolci (entre outros) para uma melhor compreensão destas articulações e arranjos sociais, políticos e culturais, de produção das subjetividades e diferenças, principalmente no que concerne às temáticas de gênero e sexualidade na educação. Pois:

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. Analistas contemporâneos da cultura chamam a atenção para a ocorrência de uma “revolução cultural”, ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A

cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

A exemplo disso, na obra *A História da Sexualidade - a vontade de saber*, Foucault realiza um esforço de reflexão sobre o poder, relativo à sexualidade, segundo ele, não tanto para dirigir-se a uma teoria deste, mas às possibilidades de análise que este oferece, ou seja, realizar uma análise sobre os processos formativos que levam à produção de um determinado saber e poder sobre o sexo, ainda que não no sentido repressivo (FOUCAULT, 1993).

Embora não tenha colocado esta reflexão com o intuito de teorizar em si a categoria de poder diretamente para o conceito de Gênero, é perceptível o quanto é contributivo este livro para uma teoria sobre o cerne deste conceito, na medida em que observamos durante a leitura o direcionamento discursivo que Foucault realiza para explicar o poder.

Não somente em seus efeitos e suas formas terminais (Estados, leis, unidades globais de dominação...), mas enquanto um campo de correlações de forças, que age de forma a unificarem-se, quando se apóiam, ou reforçam, ou o contrário, quando, diante de contradições, se dispersam ou disputam.

Neste sentido, pensando que o poder está em tudo, soa até mesmo como redundância o uso da expressão relações de poder, tendo em vista que o uso da própria palavra relação, em si, já pressupõe a dialógica entre partes distintas que, ora pode se dar de forma harmônica e unificadora, ora pode se dar em desigualdade, no acionamento e tensionamento de diferentes dispositivos, pois: “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1993. p. 89).

Deste modo, como o próprio filósofo sempre buscou apontar, o poder pode ser exercido a partir de diversos pontos e relações desiguais, e estas relações possuem o sentido de autoprodução de poder, intrínseco a elas mesmas, estas podendo apresentar-se em seus efeitos e formas mais capilares (relações de gênero, sexuais, econômicas, etc.).

O autor ainda sinaliza que o poder não é algo dado, mas construído de forma objetiva e direcionada. Ainda que possa não ocorrer conscientemente por decisão de um indivíduo, o estabelecimento de um poder não é simplesmente algo que

venha de cima, apesar de esse ser o caso de seus efeitos (instituições, aparelhos de controle/dominação e etc.).

Não há exercício de poder ou dominação que aconteça sem resistência (FOUCAULT, 1995), e é neste jogo de negociações entre brechas, permissividades, suportes ou resistências e afrontamentos, que a dominação se (trans) forma e/ou se estabelece.

Em relação ao exercício do poder sobre o sexo, e os discursos produzidos a partir dele, Foucault alerta que não podemos calcar uma divisão simples entre discursos dos dominantes e dominados, tendo em vista que os mesmos discursos podem ser utilizados simultaneamente por interesses distintos neste jogo de negociações de/pelo poder.

Indubitavelmente os discursos, e silêncios, produzem e carregam poder, mas os mesmos são também aparelhos táticos, variáveis e cambiantes, operando como estratégias que podem servir tanto para reforçar um poder quanto para miná-lo.

Ora, o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico” permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de “perversidade”; mas, também, possibilitou a constituição de um “discurso de reação”: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico (FOUCAULT, 1993, p. 96).

Assim sendo, conforme o próprio autor indica-nos, tão importante quanto entender as derivações teóricas ou ideológicas dos discursos sobre o sexo, é questionarmos, antes de sua serventia, quais são os arranjos táticos estabelecidos por eles diante das relações de poder, quais estratégias utilizadas diante deste campo de correlação de forças, na busca de seu efeito de dominação e, quiçá, instituição de uma norma.

Neste mesmo sentido, diferente de uma pedagogia crítica, que via a diversidade como parcelas da população – que precisavam ser incluídas, atendidas, – a abertura para uma pedagogia *queer*, associada a reflexões a partir dos Estudos Culturais, visaria a compreensão das subjetividades e entendimento, onde as diferenças não precisam ser apenas toleradas e assistidas quase que como uma obra de caridade “amorosa e pacífica”, um símbolo de generosidade dos grupos supostamente representantes da norma.

A perspectiva das diferenças é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos, em vez de um atributo ou a identidade de um Outro incomensuravelmente distinto de nós mesmos. Quando falamos de “Outros” sociais, pensamos que a diferença é algo que não existe em nós, mas ela existe, apenas foi normalizada, apagada ou ignorada. Infelizmente, aprendemos a nos ver como seres mais respeitáveis socialmente quanto mais negamos nossas divergências e idiosincrasias. Só que elas existem e se manifestam cotidianamente, muitas vezes na forma de frustração de algum anseio que permanece inarticulado, expresso apenas como tristeza ou um sentimento repentino de solidão.

Daí a perspectiva não normativa de educação mostrar que a experiência da abjeção não diz respeito apenas a quem foi qualificado de anormal, estranho, mas constituiu quem nós somos e muito frequentemente o que a sociedade nos fez crer que é o que há de pior em nós (MISKOLCI, 2012, p. 52 e 53).

Para uma educação *queer*, efetivamente atenta, sobretudo às diferenças, esta reflexão se torna crucial, na medida em que percebemos que a ciência, a pesquisa e o ensino no Brasil, sofrem com os perigos do nosso tempo e suas articulações político-econômicas para revogar direitos alcançados por parte de grupos intitulados como minorias, até então negligenciados.

A teoria *queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. (...) O homossexual é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (SILVA, 2005b, p. 107)

Diante de tais riscos e do atual cenário político e educacional brasileiro, portanto, o simples ato de falar sobre estas temáticas de Gênero e Sexualidade tem se tornado um ato de poder, de luta e de combate aos silenciamentos e às injustiças, tendo em vista a onda conservadora e reacionária que tem se formado no país, onde, através de manifestações ou negligências, interdições, censuras e cerceamentos, tendo movimentos sociais (trabalhistas, étnicos, feministas e de LGBTQs...) como alvos, visam a supressão da visibilidade e representatividade destes mesmos perante a sociedade civil.

Tomo emprestado neste momento o conceito de *Parresia*, trabalhado por Michel Foucault (2011) em um curso chamado *A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II*, ministrado por ele no Collège de France entre os anos de 1983

e 1984, ao se referir a esta prática de “dizer a verdade, acima de tudo”, mesmo que para isso seja necessário arriscar, em última instância, a própria vida.

A *parresia*, vocês se lembram, é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo: *pân rema*, *Parresiázesthai* é “dizer tudo”. O *parresiastês* é aquele que diz tudo. Assim, a título de exemplo, no discurso de Demóstenes, *Sobre a embaixada*, Demóstenes diz: é preciso falar com *parresia*, sem recusar diante de nada, sem esconder nada. Do mesmo modo, na *Primeira filípica*, ele retoma exatamente o mesmo termo e diz: vou expor meu pensamento sem nada dissimular. O parresiasta é aquele que diz tudo (p. 10).

A *parresia* enquanto prática remete à autenticidade, pois esta é, sem dúvida, uma qualidade irremediável para se estabelecer a *parresia*, é imprescindível, por exemplo, que um professor preocupado e atento às demandas de todo processo de ensino-aprendizagem, de fato, seja autêntico no exercício de sua profissão. Todo parresiasta é também autêntico, porém, é preciso ir além.

Conforme coloca Foucault ao ministrar o curso, o professor por si só não é um parresiasta. Quando limitado estritamente ao exercício da profissão, ainda que com primazia, ele obedece a um regime de verdade, científico, acadêmico, pedagógico, onde atua por meio de um saber técnico, não dizendo a verdade por si mesmo, mas a verdade de seu campo do saber.

Foucault (2011) adverte também que a *parresia* não deve ser vista como o precipitado ato de falar tudo desmedidamente, da boca pra fora. Quem quer que seja o parresiasta, por parte dele, é preciso haver comprometimento, compromisso com a verdade, mas também com as consequências trazidas pelo “franco falar” sobre sua verdade.

É, portanto, não apenas um comprometimento para instruir, praticar, professar ou profetizar, mas, sobretudo, um compromisso político, em que pese as reverberações que esta verdade pode acarretar diante das relações de poder e dos perigos de seu tempo.

Em suma, para que haja *parresia*, é preciso que, no ato de verdade, haja: primeiro, manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse; [segundo], questionamento do vínculo entre os dois interlocutores (o que diz a verdade e o aquele a quem essa verdade é endereçada). De onde essa nova característica da *parresia*; ele implica uma certa forma de coragem, coragem cuja forma mínima consiste em que o parresiasta se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro que tornou possível precisamente seu discurso. De certo modo, o parresiasta sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de

possibilidade do seu discurso. Isso pode ser visto claramente, por exemplo, na parresia-condução de consciência, em que só pode haver condução de consciência se há amizade, e em que o uso da verdade, nessa condução de consciência, corre precisamente o risco de questionar e romper a relação de amizade que, no entanto, tornou possível esse discurso de verdade.

Mas essa coragem também pode adquirir, em certo número de casos, uma forma máxima quando, para dizer a verdade, não apenas será necessário aceitar questionar a relação pessoal, amistosa, que se pode ter com aquele [com que] se fala, mas pode acontecer até que seja necessário arriscar a própria vida (FOUCAULT, 2011, p. 11 e 12).

Relacionando essa ideia à produção de conhecimento na Geografia, falar o que “não deveria ser dito”, ao abordar questões de sexualidade na pós-graduação, por exemplo, pode representar o isolamento diante de seus pares e até mesmo uma desvantagem nas condições necessárias para a produção de conhecimento.

Em tempos de expansão da estrutura de pós-graduação brasileira e de implantação de mecanismos cada vez mais rigorosos para medir a produtividade científica, destoar das concepções hegemônicas que dominam as instituições científicas é uma opção de risco. Esse fator é certamente um importante elemento de inibição para a expansão da abordagem das sexualidades, considerado um tema marginal no Brasil. SILVA, 2015, P. 248

No entanto, apesar de um comprometimento profundo oferecer riscos, como alerta Foucault, na parresia, é preciso ter coragem, e coragem não apenas para quem comunica algo que pode ser considerado arriscado, mas coragem também de quem ouve, de quem recebe esta verdade e a partir de então está irremediavelmente colocado também em uma situação de tomada de decisão.

Voltando isto para a sala de aula e para os/as docentes, Miskolci expõe a dificuldade de profissionais da educação de comunicarem tais questões sobre identidades e diferenças, até então interditas, mas expõe igualmente a necessidade que isso se faça presente:

É compreensível que educadoras e educadores se vejam diante de uma demanda assustadora. Afinal, por que lhes cabe trazer a experiência desse Outro para o centro da sala? A resposta é tão simples quanto difícil: porque o medo e a vergonha do Outro também têm eco neles. Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar. Há um vínculo moral com a alteridade do qual não se pode fugir, por piores que sejam as consequências para nós mesmos. Às vezes, salvar alguém se impõe ao nosso próprio direito de autopreservação. Se as sensibilidades mudaram e formas ocultas de violência hoje são visíveis e têm até nome é porque novas responsabilidades se instalam em nossos corações (2012. p. 66).

Deste modo, a formação integral do estudante, para a vida e a cidadania também, não se trata apenas de humanizar o tratamento em relação ao aluno e a gestão da aula, mas, sobretudo, de contribuir para o seu próprio reconhecimento enquanto pessoa e sujeito, participe de um coletivo de relações, que é a sociedade.

Prestar atenção às diferenças e ao caráter atitudinal dos conteúdos que se pretende ensinar, ao invés de focar apenas nos caracteres conceituais, procedimentais, técnicos ou factuais, isso é imprescindível para pensar em uma educação afetivamente atenta às diferenças e à produção de subjetividades.

No entanto, no caso da Geografia, como visto nesta Tese, tanto como campo de saber, quanto como componente curricular, em geral, ainda há pouca preocupação com a produção de masculinidades e feminilidades em relação aos sujeitos e suas repercussões na produção do espaço.

Esta negligência ocorre mesmo já se sabendo da existência de uma “territorialidade heteronormativa” que se configura a partir de diferentes agentes que atuam para sua constituição em diferentes espaços (MOREIRA, 2016). Nestes, os discursos e práticas, de ordem teológica, jurídica e médica, conservadores da heteronormatividade, se associam à biopolítica referenciada por Foucault, a partir das instituições estatais e/ou religiosas. Instituições estas são também escolas e universidades, onde os significados sobre as identidades são também produzidos.

(...) a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significado. Não existe significado sem poder (SILVA, 2005b. p. 106).

Esta territorialidade heteronormativa ainda produz, ou pode produzir, em contrapartida, territorialidades clandestinas, quando corpos, discursos e práticas sociais precisam se esgueirar entre brechas e vielas, entre textos e currículos, em diferentes espaços possíveis, como forma de resistência, na maior parte das vezes, de maneira invisibilizada e marginal.

Os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais.

Para tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural (CAETANO, 2013, p. 68).

Agora pergunto: Em relação à formação dos professores de Geografia, estas temáticas mobilizarão uma territorialidade clandestina ou legitimada? Quais os riscos, perigos ou benefícios que estas duas formas podem oferecer? E, por fim, outro currículo é possível?

Sabemos que as respostas para estas perguntas não são fáceis, pois vimos que atualmente o currículo ainda nos remete a uma formação para a vida cotidiana com desdobramentos voltados para uma sociabilidade economicista e heteronormativa. Mas desconfio que temos encontrado propostas e instrumentos que têm nos ajudado a enxergar caminhos.

Um dessas propostas é o que chamo aqui de currículo *queer*, um currículo que para muito além de utilizar referências que problematizem questões de Gênero e Sexualidades, se preocupe em fraturar sua própria cristalização dos conteúdos geográficos. Ou seja, necessariamente é um currículo que precisa de dinamicidade e revisão constante, em sua forma e substância, frente às demandas e movimentos sociais e frente à própria dinamicidade e fluidez do mundo contemporâneo.

Esta é uma alternativa ao currículo habitual, pensada para transgredir as normas que foram firmadas a partir da Modernidade, e que nos ofertaram o mundo em que vivemos hoje. Agora precisamos olhar de frente para os problemas sociais e ambientais que “adquirimos” com os caminhos que trilhamos até aqui, enquanto sociedade.

Esta alternativa tem sim interesses, e não estão por trás, escondidos. São explícitos ao representarem, ao menos em parte, um ataque à cristalização do currículo convencional. Mas não se trata de ataque odioso, infundado ou gratuito. Se trata, como espero ter demonstrado aqui, de buscas por caminhos outros, que amenizem as carências expostas. E para fazer isso, é preciso fazer um movimento das margens para o centro, a partir dos debates até então periféricos.

Mesmo que a preocupação aqui não seja de conferir um status de verdade ou de ditar um pensamento como requisito prescrito de maneira fechada, para outra forma de currículo, desconfio, humildemente, que uma proposta, uma fresta, uma porta a ser adentrada, seria esta, a de um currículo *Queer*. Atento às diferenças e às margens, contestador das normas e de si mesmo, constantemente revisto.

Em sua radicalização última, um pensamento *Queer* para o currículo, não faria apenas uma contestação então da heteronormatividade em seu aspecto mais restrito, mas sim, juntamente com a contestação da produção dos conhecimentos que moldam o sujeito moderno e sua racionalidade, em seus aspectos colonialistas.

Deste modo, um currículo com pensamento *Queer* na Geografia pode ir muito além do questionamento apenas da normalização da heteronormatividade e da reprodução da heterossexualidade compulsória nas relações espaciais, em suas construções históricas e socioculturais.

Este poderia propor uma complexificação, provisória, situada e estratégica, no sentido de relacionar de forma mais evidente o espaço, a sexualidade e o gênero com outras categorias como, por exemplo, classe, raça, nacionalidade, cultura, religião, etc., superando a ideia mais superficial de diversidade multicultural, não com o olhar simplesmente voltado para as diferenças, mas direcionado a partir delas.

Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o Outro é “visitado” de uma “perspectiva do turista”, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas”: o dia do índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ele reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado (SILVA, 2005b, p. 130).

Para exemplificar isso, uso aqui a heteronormatividade, que se configura como um exercício de poder, a partir das normas de gênero e sexualidade, mas não de forma absoluta e nem uniforme. Pensando o que Foucault elabora sobre a ideia de poder, dizemos este mesmo pode fluir entre meandros variados e em múltiplas e complexas negociações, que levam em consideração as categorias acima mencionadas.

Neste sentido, tendo em vista que o sujeito homossexual foi “inventado” na modernidade ocidental (FOUCAULT, 1993), agora neste contexto de pós-modernidade e pós-colonialismo, em uma preocupação *queer* caberia também questionar, por exemplo: O que é ser Hijra, enquanto uma identidade hindu que conjuga gênero, sexualidade e cultura de forma indissolúvel? (CHAKRAPANI, *et al*, 2004). Ou então, como o pensamento *queer* deve compreender a identidade de *two-spirits* na cultura ameríndia norte-americana? (CAMERON, 2005).

Estas identidades representam outros gêneros, que são diferentes do binário masculino e feminino, relacionados também a outros aspectos voltados à questão da espiritualidade em suas culturas originais. No entanto, um olhar ocidental desatento, que muitos ativistas e até mesmo estudiosos produzem, é enxergar estas identidades como sinônimos de outras assentadas em suas próprias culturas ocidentais, como compará-las a pessoas transexuais ou travestis, por exemplo.

Ou seja, se um pensamento pretensamente balizado pela Teoria *Queer* não estiver atento a possíveis contornos colonialistas, e as necessidades de sua desconstrução, certamente ele tentará explicitar a diversidade de Gênero e Sexualidade para efeito de resistência à heteronormatividade, mas pode incorrer no equívoco de comparar ou encaixar tais identidades em classificações ocidentais para estas categorias.

Assim como devemos prestar atenção para não produzir conhecimento de forma a estereotipar diferentes espaços e paisagens frente aos alunos, com um currículo *queer* estaremos mais atentos também para os processos que estereotipam determinadas culturas e grupos sociais, podendo fomentar a problematização das relações de poder que produzem tais estereótipos.

No entanto, para que tal tarefa seja possível, é preciso que nos ocupemos minimamente com três questões: a primeira delas é superar a timidez com que o conhecimento a partir da Geografia das Sexualidades é produzido e recebido no Brasil; a segunda é superar o distanciamento específico da Educação Geográfica em relação à produção e inserção deste conhecimento; e a terceira é a produção deste conhecimento voltado mais propriamente para o Ensino da Geografia.

Se, por um lado, a Geografia das Sexualidades é uma área de pesquisa que já não goza de grande fomento e prestígio no pensamento geográfico brasileiro, por outro lado, a Educação Geográfica, enquanto campo de saber, é também pouco requisitada ainda enquanto possibilidade de interlocução para pesquisas nesta área de pesquisa.

Em uma topologia temática das pesquisas envolvendo a Geografia das Sexualidades (Figura 11), apresentada por Joseli Maria Silva (2015), fica perceptível que, embora seja também um componente escolar (além de uma ciência humana), a Educação ocupa uma posição secundária em relação aos estudos que problematizam as identidades e sexualidades em seus aspectos espaciais, territoriais, etc.

Como podemos ver, isso é materializado na produção científica sobre Geografia das Sexualidades, mas também se faz presente nas falas de pesquisadores que, por um lado nos fazem ouvir que “isso não é Geografia” e por outro lado muitas vezes também desconsideram o Ensino de Geografia como uma área de produção de conhecimento geográfico.

Se este pensamento ainda está presente entre nossos pares, dentro da própria Geografia enquanto campo de saber, isso é ainda mais forte quando nos referimos ao restante da população. Por diversas vezes pude observar a surpresa das pessoas ao saberem de minhas temáticas de pesquisa. Em algumas ocasiões fui aconselhado a suprimi-las de meu currículo, para concorrer a vagas de emprego, quando não fui até mesmo orientado para não abordar algumas destas questões nas aulas de Geografia.

Seguir por este caminho de pesquisa pode ser exaustivo e representar, mais uma vez, a exclusão perante seus pares, o embargo de sua produção de conhecimento, sua ascensão e reconhecimento profissional, ou até mesmo uma “morte acadêmica”, por vezes prematura. Ainda assim, por meio destas discussões, vimos que as lutas sociais podem tensionar a produção de conhecimento, pois reivindicam espaços.

Por vezes, as instituições mantêm suas portas e armários fechados. É perceptível o quanto estamos muito distantes de um debate profundo sequer sobre todas estas questões. Mas, como busquei apontar, existem caminhos, por onde podemos começar. E estamos caminhando e, por isso, não podemos nos deixar esmorecer.

Se não pudermos talvez ainda alcançar um currículo *queer*, de fato, considerado pós-crítico, podemos certamente ao menos levar o currículo crítico ao seu limite. E que estas propostas possam encorajar ao menos pequenas transgressões nos currículos da Geografia.

Neste sentido, me parece que para iniciarmos uma abordagem pós-crítica precisamos minimamente fazer esse exercício de revisão dos caminhos até o momento, onde “uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico” (SILVA, 2005b. p. 124).

Pois sim, a formação escolar e acadêmica é também um processo de sujeição e produção social, e é preciso ter isso em mente quando não desejamos apenas aplicar um currículo, mas pensar o currículo, como Tomaz Tadeu de Silva (2005b) muito salutarmente nos alerta.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (p. 15).

Assim sendo, é preciso observar que tipo de sujeitos nós enquanto sociedade e docentes esperamos formar. E, mais do que isso, refletirmos se estamos prontos para nos deixarmos afetar por seus próprios interesses nos campos de poder. É isso que busquei encaminhar ao longo deste trabalho, algo que me dedicarei a dar fechamento agora, em minhas últimas considerações da Tese.

8. CHAVES, FECHADURAS E ARREMATES: Uma porta aberta ao futuro

Não busquei aqui com esta Tese receitar propriamente qualquer fórmula ou manual para o sucesso da formação docente em Geografia. Aliás, o que busquei a todo o momento foi justamente me apropriar do instável, do perturbador, dos ruídos provocadores, para ouvir outras vozes. Em alusão a isso, gosto muito de uma passagem do professor Alfredo Veiga-Neto (2004), onde ele diz o seguinte:

Se existe algo pelo qual ainda vale a pena a vida acadêmica, é justamente a dupla garantia: em primeiro lugar, a garantia de que a investigação possa se manter como provocação; em segundo lugar, a garantia de que o exercício da vontade de saber não descambe para o inquérito e para as conclusões finais e definitivas (p. 11).

De qualquer forma, se há algo que se possa concluir de todo este empenho aqui realizado, são as potencialidades e os limites dos cursos de formação de professores de Geografia frente às lutas sociais relativas a gênero e sexualidades, que agora estão mais visíveis e acredito que estejam recapituladas nestes dois capítulos finais.

Primeiramente, se pretendemos formar professores de Geografia mais críticos em relação à realidade social, empáticos às lutas contra as injustiças e preparados, de fato, para a compreensão das diferenças, é preciso ir além da visão de Gênero e Sexualidade como aspectos da identidade particular dos sujeitos.

Como foi analisado e explanado neste trabalho, esta é a visão que ainda prevalece no discurso da maioria dos docentes e precisa ser superada, não no sentido de abandonar o indivíduo, pois isso segue sendo importante, mas no sentido de se fazer um exercício de deslocamento do âmbito do indivíduo para o campo da cultura, para que uma problematização maior seja pensada. Esse é o primeiro limite, que talvez possa ser explicado pela própria vinculação marxista da Geografia já mencionada em seções anteriores.

Enquanto a luta de classes possui um dado reconhecimento importante na história do pensamento geográfico, onde o capitalismo pode ser discutido enquanto um sistema estruturante de opressões, a heteronormatividade ainda não é algo tão vislumbrado em seus aspectos estruturais, pelo que pode ser percebido nos

discursos dos docentes. Quiçá em função da incipiência da temática, ainda não adquiriu um status com a mesma legitimidade.

Isto, em verdade, se desdobra em um segundo limite. Ao verem o Gênero e a Sexualidade como aspectos mais particulares dos sujeitos, a maioria dos docentes indicou a utilidade pedagógica dos estudos destas temáticas, no sentido de acolher as diferenças, mediar conflitos e combater a discriminação. E, sim, isso também segue sendo importante. No entanto, essas temáticas em questão oferecem muito mais do que isso no que diz respeito à formação de professores, se buscamos pelo potencial dos Estudos Culturais, Feministas e *Queer*.

É preciso que o professor de Geografia ultrapasse esse limite de um discurso da simples “sensibilidade pedagógica” e busque compreender o Gênero e a Sexualidade não como questões secundárias, mas como categorias espaciais de estudo que são, em sua geograficidade inerente. Poucos foram os professores que conseguiram explicitar isso.

Talvez por não enxergarem ainda de forma clara a espacialidade inerente a estas questões, outras categorias como classe, raça e etnia se mostravam mais frequentes nos planos de ensino das disciplinas durante minhas leituras e análise, nos levando ao terceiro limite analisado: a falta de representatividade e visibilidade das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos oficiais dos cursos.

Com exceção da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, nenhum outro curso demonstrou uma abordagem significativa sobre estas áreas de conhecimento, ao contrário, ao menos no currículo oficializado. Isso tem um efeito duplamente limitante: limita a prática do docente universitário, que poderia ser tensionada à melhor compreensão das diferenças, e limita a aprendizagem do futuro professor, desperdiçando a oportunidade de mais debates, mais pesquisas e consolidação destas temáticas.

Este fato está relacionado a outra questão limitadora, as dificuldades para produção científica sobre a Geografia das Sexualidades, como coloca Silva (2015):

A geografia das sexualidades no Brasil tem se expandido, embora ainda não seja um campo científico reconhecido e respeitado academicamente. Pode-se apontar que o contexto político da última década, com o crescimento da visibilidade do Movimento LGBT e os debates públicos sobre direitos sexuais e trabalho sexual, associados ao crescimento das redes de comunicação, bem como a expansão da pós-graduação brasileira foram fatores que influenciaram positivamente para que as sexualidades pudessem ser exploradas na geografia.

Entretanto, são muitos os mecanismos que ainda incidem para a manutenção da invisibilidade das sexualidades na geografia. (...) A pesquisa se operacionaliza por meio de elementos concretos como financiamentos, bem como de necessidade de publicização dos resultados que passam por uma complexa estrutura editorial. Vencer os poderes que dominam tais mecanismos de controle para introduzir temas ainda polêmicos na sociedade brasileira não é tarefa fácil, pois, como fazedores de ciência, estamos inexoravelmente submetidos a eles (p. 248-249).

Além disso, ainda foi identificado outro limite, mas este próprio da disputa destas temáticas por espaço na produção do conhecimento das Geografias Feministas, *Queer*, de Gênero e das Sexualidades, em relação especificamente ao Ensino de Geografia.

Como pode ser visto mais ao final da última seção, a maioria das pesquisas destas áreas na Geografia focaliza questões de territorialidades e análises socioespaciais urbanas, etc. Neste sentido, é preciso produzirmos mais especificamente sobre uma Educação Geográfica Feminista e/ou *Queer*, pois a literatura sobre isso, em particular, é (praticamente) inexistente. Acredito que aí reside a contribuição desta Tese, na tentativa de avançar com a Geografia das Sexualidades para o âmbito do Ensino e da Educação Geográfica.

Por um lado, as produções que partiram da Geografia das Sexualidades problematizaram diferentes questões destas temáticas e identidades no Espaço, desde as primeiras obras de Miguel Ângelo Ribeiro na década de 1990, e tiveram novas incursões com Joseli Maria Silva, Susana Velda da Silva, Marcio José Ornat, entre outros, permitindo um caminho a seguir com múltiplas possibilidades.

Neste trabalho espero ter mostrado que mais trilhas são possíveis a partir deste caminho, no cruzamento entre Geografia das Sexualidades e Educação encontramos potencial para pensarmos outros conteúdos, outras disciplinas, outras práticas, outras metodologias, outras referências, outras formas de produzir conhecimento, enfim, outro currículo.

Sinto que muitas das vozes que procurei aqui tornar mais “audíveis”, estiveram gritando abafadas por muito tempo dentro de armários do saber. Mas parece que chaves têm sido forjadas e vejo frestas sendo abertas. Tendo em mãos as chaves necessárias, qualquer fechadura do é aberta, dando acesso outras portas e caminhos. Mais do que isso, possuindo uma caixa de ferramentas, como escreveu Foucault, toda fechadura pode ser desmontada, analisada, lubrificada e remontada, e é falando sobre isso, sobre potencialidades. que quero terminar este trabalho.

A primeira potencialidade que eu gostaria de recapitular, é a receptividade por parte do corpo docente pesquisado em relação a estas temáticas. Ainda que a maioria possa não ter uma proximidade com tais pautas, todos estiveram dispostos a adentrar neste terreno, por mais “instável” que lhes parecesse.

Os profissionais docentes se mostraram abertos e acolhedores frente às lutas sociais das coletividades nestas temáticas, e mesmo muitas vezes não possuindo uma formação própria para isso, promovem atividades e orientam trabalhos. Isso é uma potencialidade e tanto, que não seria possível em outras épocas, e mesmo hoje, certamente, em muitos lugares do mundo, ainda não o é.

Outra questão importante é ter percebido no discurso docente uma aproximação com a ideia de Gênero e Sexualidade enquanto construções sociais, e não tão vinculadas com a biologia. Essa é uma potencialidade crucial para um pensamento que problematize os aspectos culturais e macroestruturais destas categorias. Algo comentado também pelos coletivos feministas e LGBTQIA+.

Vi potencialidade também ao analisar nos currículos, como busquei mostrar, no fato de que praticamente metade das disciplinas obrigatórias se relacionam com “Geografia Humana” ou com o ensino de alguma forma, podendo aí haver algumas interlocuções futuras com Gênero e/ou Sexualidade, ainda que seja mais especificamente dentro da própria área a que se destinam tais disciplinas.

Finalmente posso dizer com tudo isso que vislumbro, adiante, a Geografia sendo permeada pela influência destas revisões epistemológicas e que esta vem caminhando por uma estrada de contestação aos processos de colonização e à produção de centralidades de poder, de visões ocidentalizadas, de injustiças e desigualdades. Há ainda muito pelo que lutar e muito a caminhar, mas acredito que estamos trilhando um caminho bonito para uma Geografia, se não *Queer*, certamente mais plural.

Por isso, se em algum momento pareceu aqui que estive buscando machucar o chão do campo geográfico – que talvez quisesse se aprumar e se estabilizar em sólido conjunto de objetos e conteúdos consagrados –, isso se deu pelo fato de eu perceber que existem sementes de flores que ainda não brotaram, mas que estão sendo semeadas e cultivadas nas brechas de uma terra fértil, que precisa ser arada e oxigenada. Se, por fim, de repente eu estiver subversivamente forçando portas até então enrijecidas, isso é porque encontrei frestas em que eu pudesse espiar e gritar: Por uma Educação Geográfica fora do armário!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p.

ABREU, Paulo Roberto de. **Rumos do professor contemporâneo: A epistemologia genética e o pensamento complexo**. São Caetano do Sul: Laura editorial, 2015.

AGUIAR, Lisiane M. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2-6 set. 2010. Disponível em: <http://geografias.net.br/papers/12_LisianeAguiar.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ANGROSINO, Michael.; FLICK, Uwe. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... *retrocessos na atual política de formação docente*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, setembro/dezembro de 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

BRASIL. **Relatório Sobre Violência Homofóbica 2012**. Secretaria de Direitos Humanos da República. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as 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. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de 2015, que define as 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. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as 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. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as 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. Brasília, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.

BUTLER, Judith. **Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"**. New York: Routledge, 1993.

_____. **Problemas de Gênero**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CABRAL, Carla Giovana. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. **CadernosPagu** (27), julho-dezembro de 2006, p. 63-97.

CAETANO, Marcio. MOVIMENTOS CURRICULARES E A CONSTRUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES : Edufes, 2013. p. 63-82.

CAMERON, Michelle. Two-spirited Aboriginal people: Continuing cultural appropriation by non-Aboriginal society. **Canadian Women Studies**, 2005. v. 24 n. 2, 3. p. 123-127.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papius, 2008.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner Andre Moraes. A Produção Intelectual da Geografia Brasileira, em torno das Temáticas de Gênero e Sexualidades: uma visão a partir dos periódicos online. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 119-132, ago, 2015.

CHAKRAPANI, Venkatesan; BABU, Piya; EBENEZER, Timothy. Hijras in sex work face discrimination in the Indian health-care system. **Research for Sex Work**, 2004. p. 12-14.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.), **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. MALLMANN, Sandra da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAL FORNO, Leandro Rosa. **A “festa da diversidade” em Cruz Alta - RS como território de exercício da sexualidade LGBT e de seu reconhecimento social**, Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, RS, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. 2013, vol. 38, n. 1 pp. 207-226. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 14 go. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, 2001. n.114, p. 197-223.

FILHO, Jairo Barduni; CARVALHO, Ana Louise Fiúza De; AMORIM, Erika Oliveira; COSTA, Adriana Maria da Silva. A transformação das relações afetivas no meio rural: breves anotações das relações oficiosas, e oficiais na perspectiva de gênero. In: **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**, Porto de Galinhas, 2010. Disponível em:<
http://www.gerar.ufv.br/publicacoes/A_TRANSFORMACAO_DAS_RELACOES_%20AFETIVAS_NO_MEIO_RURAL_BREVES_ANOTACOES_DAS_RELACOES_OFICIAS_E_OF.pdf > Acesso em: 17 Ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfuz e Paul Rabinow. **MICHEL FOUCAULT. Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **A Arqueologia do Saber**. (Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves). 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A Coragem da verdade**: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de. Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTE, Maria Laura V. C.; HEILLBORN, Maria Luiza. **Antropologia e Feminismo**. Perspectivas Antropológicas da Mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GARCÍA RAMÓN, María Dolores. "El análisis de género y la Geografía: reflexiones en torno a un libro reciente", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, n. 6. Barcelona, UAB, 1985, p. 133-143.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza; BORGES, Lenise Santana. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, jan./abr 2013.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.).**Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (Orga.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**; uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Teoria *Queer*: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**. V.9, n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: MORAES. J. S. (org.). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005.

MASSEY, Doreen. **Espacio, lugar y género**. Debate feminista. Traducción: Gloria Elena Bernal. Cambridge: Polity Press, 1998.

_____. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MEAD, Margareth. **Macho e fêmea**. Petrópolis: Vozes, 1971. Disponível em: <<http://sdrv.ms/1hsUVGn>> Acesso em: 13 jun. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; e PARAÍSO, Marlucy Alves, Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; e PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP, 2012.

MOREIRA, Carlos A. G. **(Homo) Sexualidade e educação na geografia do espaço escolar: resistência ou aceitação?** Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

_____. **Espaço escolar, geografia e homofobia: Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual**. 98f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 set. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. **Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 22 Jul. 2018

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas** 8 (2), 2000, p. 9-42. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discuso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORNAT, Marcio Jose. Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, 2008. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/viewFile/1182/894>>. Acesso em: 08 out. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves, Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. CURRÍCULO-MAPA: LINHAS E TRAÇADOS DAS PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS SOBRE CURRÍCULO NO BRASIL. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. 2013, v. 30, n. 1 pp. 67-82.

PEREIRA, Marcelo Garrido. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago., 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf>>. Acesso em: 04mar. 2018.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 4. ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz e MARTINS, Daniel Arruda. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no brasil. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES : Edufes, 2013, p. 23-46.

RODRIGUÊS, Évelin Pellegrinotti. **Os estudos de gênero no currículo do curso de geografia licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande / FURG**. 2017. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017.

ROSALDO, Michelle. Z.; LAMPHERE, Louise. **A Mulher, a Cultura e a Sociedade** (1975). Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. 254p.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. Revisão de Miriam Pillar Grossi, 1984. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_osexo.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Joseli Maria. Geografia, gênero e sexualidades: desafiando as práticas investigativas. In: **XII Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2009. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/83.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Geografias Feministas, Sexualidades e Corporalidades: Desafios às Práticas Investigativas da Ciência Geográfica. **Espaço e Cultura**, UERJ, n. 27, p. 39-55, jan./jun. 2010.

_____. **Espaço, gênero e feminilidades ibero-americanas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011.

_____. Uma Análise Da Expansão Da Produção Científica Da Geografia Das Sexualidades No Brasil. **Neer - as representações culturais no espaço: perspectivas contemporâneas em geografia** / Romancini, Sonia Regina ; Rossetto, Onélia Carmem ; Nora, Giseli Dalla (Organizadoras). – Documento Eletrônico. -- Porto Alegre: Imprensa Livre, 2015. p. 231-254.

SILVA, Joseli Maria; NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: em direção às pluriversidades do saber geográfico. **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2014.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes: 2005a.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... In: *Investigação qualitativa em Saúde*, vol. 2 , **Congresso ibero americano**, 2016.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**, 2002. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

TORRAO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, 2005, n.24, pp. 127-152.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 8 ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Itajaí: *Contrapontos*, a.2, n.4, jan./abr. 2002. p. 43-51.

_____. CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE. **Educação Unisinos**. São Leopoldo. v. 8 n. 15. 2004. pp. 157-171.

VELEDA DA SILVA, S. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. In: *Biblos 3W: Revista Bibliográfica de Geografia y Ciências Sociales*, Ano 5, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO Guacira (Orga.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE A

QUESTÕES DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES

- 1) Qual o seu entendimento sobre Gênero?
- 2) Qual o seu entendimento sobre Sexualidade?
- 3) É uma necessidade tratar desses temas dentro da formação do professor de Geografia?
- 4) E você acha que possível trabalhar estas temáticas dentro de conteúdos da Geografia?
- 5) Você teve alguma formação sobre estas temáticas durante a sua graduação?
- 6) Segundo a ABGLTT, o Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo, ao que você acha que se deve essa informação?
- 7) Você já presenciou ou sofreu homofobia ou machismo dentro da sala de aula?
- 8) Como você acha que o professor deve proceder diante de episódios de homofobia?
- 9) O curso aqui ta preocupado em contemplar essas temáticas?
- 10) Existe um fomento institucional específico para a formação do corpo docente?

APÊNDICE B

QUESTÕES DE ENTREVISTAS PARA COLETIVOS

- 1) Quais as demandas do coletivo (para com a universidade)?
- 2) Vocês acham que é importante essa relação de proximidade com a universidade?
- 3) Na sua universidade, qual o panorama atual em relação a tais demandas?
- 4) Você já presenciou episódios de machismo e/ou LGBTfobia em sua universidade? Pode exemplificar?
- 5) Qual a importância de o professor ter, em sua formação, noções contemporâneas relativas a Gênero e Sexualidades?
- 6) Você já presenciou episódios de machismo e/ou LGBTfobia em sua universidade? Pode exemplificar?
- 7) Que medidas os coletivos consideram necessárias para um combate mais expressivo ao machismo e à LGBTfobia nas universidades?
- 8) Em relação à área da Geografia, de que forma você acredita ser possível uma contribuição ou abordagem relativa às questões de Gênero e Sexualidades?