



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Renan Corrêa

Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo
2024

Renan Corrêa

Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C824 TESE	<p>Corrêa, Renan. Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ / Renan Corrêa. – 2024. 168f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Identidade de gênero – Teses. 3. Transexualidade – Teses. I. Sepulveda, Denize de Aguiar Xavier. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 911:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renan Corrêa

Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 11 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Marcio Caetano
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Nilton Abranches Junior
Instituto de Geografia – UERJ

Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas LGBTQIAPN+.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer aquela que me gerou, quem me criou e que batalhou uma vida inteira para que eu pudesse chegar aqui neste lugar. Obrigado por tudo mãe, jamais conseguirei expressar em palavras o quanto você é importante na minha vida, te amo! Sei que pode não compreender a importância de um garoto do interior, preto, gordo e gay que não pode viver sua sexualidade com plenitude em muitos momentos, chegar onde estou, mas sei que independente de qualquer coisa, você me apoia, pois o amor que nos une supera todas as coisas.

Agradeço também a quem eu chamo carinhosamente de orientadora. Denize Sepulveda, muitíssimo obrigado por ser mais do que uma orientadora, por ser a minha segunda mãe, minha amiga e por permitir que eu faça parte da sua família, que inclusive são pessoas maravilhosas que eu amo demais! É o que eu sempre digo, obrigado por acreditar em mim, quando eu mesmo não acredito.

Ao meu companheiro, Daniel, meu amigo e meu amor, por insistir para que eu fizesse o vestibular da UERJ em 2012, por ser um dos meus maiores incentivadores a estudar e acreditar na educação como ferramenta para mudar vidas, inclusive a minha. Sei que nunca imaginávamos que eu chegaria até aqui, mas cheguei e é claro que vou seguir em frente!

Um agradecimento mais do que especial a José Antonio Sepulveda por suas maravilhosas contribuições ao meu texto, por me fazer rir com seu ótimo senso de humor e por me acolher. Vocês são minha família!

A querida e maravilhosa Teresa Vitória, que em muitos momentos pegou em minhas mãos e me disse para seguirmos juntas! De verdade, não sei como agradecer pela parceria, pelo cuidado e por sua amizade. Nosso encontro foi um reencontro de almas. Obrigado por tudo meu bem, sem você eu não teria conseguido! Ah! Saudades dos nossos cafezinhos.

Ao meu grupo de pesquisa GESDI e de orientação coletiva. Muito obrigado meus/minhas queridxs por tudo, pela leitura cuidadosa e carinhosa e as ricas contribuições com esse texto.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com esse trabalho. Aos meus familiares, às minhas amigas e amigos de fora do meio acadêmico, aqueles que chegaram na infância e vivenciaram diversos momentos comigo, as que chegaram

mais tarde e que se tornaram pessoas especiais em minha vida. Vocês são amigos mais do que especiais e eu amo demais vocês!

E muito obrigado principalmente a todas as pessoas LGBTQIAPN+ que vieram antes de mim, que lutaram e deram suas vidas para que eu pudesse estar escrevendo essas linhas.

Muito obrigado a todos vocês!

Na escola “cês” zoavam, hoje “cês” batem palmas
E eu que dou risada, quando paro “pra” pensar
O quanto me tiravam só por ser diferente
Mesmo sem entender o que viria pela frente

Quebrada Queer

RESUMO

CORRÊA, Renan. *Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro*: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2024. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que foi desenvolvida e ambientada na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no município de São Gonçalo. Nesta investigação faço o uso do conceito por mim criado, intitulado *escritasviadas*, que atravessa toda a minha escrita, narrando sobre minhas inúmeras experiências, focando no tempo em que fui graduando no curso de licenciatura em geografia da universidade em questão. Tenho como objetivo geral averiguar o tratamento dado às questões sobre os gêneros e as sexualidades no referido curso. Os objetivos específicos são, investigar como aparecem essas questões na grade curricular e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso investigado, analisar se ocorre ou não discussões sobre a temática desta dissertação na graduação e investigar quais são os valores de docentes sobre a importância de se estudar as questões de gêneros e sexualidades na formação inicial em geografia. Essa pesquisa se baseia numa abordagem qualitativa, como técnicas foram utilizadas à análise de documentos, questionários sobre gêneros e as sexualidades e a narrativa de docentes e egressos. Para leitura dos dados contidos nos documentos como ementas e o PPP, além dos questionários e das narrativas, utilizo o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). A partir da análise das ementas e do PPP contidas nesta dissertação, foi possível perceber uma total ausência em relação ao tema desta pesquisa nos documentos, porém, em relação à narrativa dxs docentes, foi sinalizado posicionamentos favoráveis ao tema em suas aulas.

Palavras-chave: gêneros; sexualidades; escritasviadas; geografia.

ABSTRACT

CORRÊA, Renan. *Yes, there will be fag in the master's degree, and I'm not even a pioneer: breaking closets in the Geography degree course at the Faculty of Teacher Training of UERJ*. 2024. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation is the result of research that was developed and set at the Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. In this investigation, I make use of the concept I created, entitled "escritas viadas" (faggot writings) and that crosses all my writing, narrating my numerous experiences, focusing mainly on my experiences during my geography degree at that university. The primary objective is to investigate how gender and sexuality topics are addressed in the curriculum of that course. Specific objectives include assessing their presence in the curriculum and Political Pedagogical Project (PPP), analyzing whether or not there are discussions about gender and sexuality topics in undergraduate courses, and investigating educators' perspectives about the importance of studying that theme in initial training in geography. This research is based on a qualitative approach, including document analysis, questionnaires on genders and sexualities, also the narrative of professors and graduates. To read the data of documents and interviews, Carlo Ginzburg's indiciary paradigm was used. From the analysis of the syllabi and the PPP contained in this dissertation, it was possible to perceive a total absence of the theme of this research in the documents, however, professors' narratives indicate a favorable disposition towards integrating them into their teaching practices.

Keywords: genres; sexualities; secularity; *fagwritings*; geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa do estado do Rio de Janeiro e a localização do município de Araruama	17
Figura 2 –	Mapa político do município de Araruama	17
Figura 3 –	Eu e meu irmão	18
Figura 4 –	Formatura da Alfabetização. Foi nessa mesma época que eu fiz "xixi nas calças"	19
Figura 5 –	Festa de final de ano na escola. Isso foi na terceira série, na mesma época em que deixei de ir à escola por alguns dias por medo de ser agredido	20
Figura 6 –	Em frente à escola onde fiz os dois últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio. Essa escola fica em frente à casa que eu morava em Araruama	23
Figura 7 –	Quando ainda frequentava a igreja e o pastor provavelmente tentando impetrar sobre mim a libertação da homossexualidade	25
Figura 8 –	Pirâmide social e econômica, mostrando a divisão entre homens e mulheres brancxs e pretxs	33
Figura 9 –	Entrada da UERJ/FFP	47
Figura 10 –	Imagem da placa dos banheiros neutros da FFP	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU	Advocacia-Geral da União
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA'S	Centros Acadêmicos
CDRH	Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
CETRERJ	Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro
CID	Classificação Internacional de Doenças
DEDU	Departamento de Educação
DGEO	Departamento de Geografia
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FIDERJ	Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIA	Fundação para a Infância e Adolescência
FPE	Frente Parlamentar de Evangélicos
GESDI	Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários <i>Espaços Tempos</i> da História e dos Cotidianos
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queers</i> , Intersexos, Assexuais, Pansexuais e Não-binários
MMFDH	Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC	Secretaria de Estado do Educação do Rio de Janeiro
SEMIC	Semana de Iniciação Científica
STF	Supremo Tribunal Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: TRAÇANDO TRAJETÓRIAS VIADAS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI E QUE CONTINUARÃO ME LEVANDO VIADAMENTE...	14
1	AGORA SIM, VIADO! (RE)COMEÇAMOS POR AQUI...	27
2	O NASCIMENTO DA GEOGRAFIA E O SEU ENTRELAÇAR COM A EDUCAÇÃO	37
2.1	A Geografia no Brasil	42
2.2	Um breve histórico da Geografia Escolar	44
2.3	A FFP: sua importância na formação de professorxs pesquisadorxs e na minha trajetória acadêmica	46
3	INCÔMODOS VIADOS COM A FORMAÇÃO	52
3.1	Abordagem teórico-metodológica (Condutas viadas)	59
3.2	VIADificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores	66
3.3	Intencionalidades	75
3.4	Finalmente analisando o Projeto Político Pedagógico	81
4	VIADIFICAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES EM ALGUMAS EMENTAS DA FFP	92
4.1	As disciplinas “Introdução à Economia” e “Geografia Econômica e da Indústria”	93
4.2	Geografia agrária	98
4.3	Geografia da população	102
4.4	As disciplinas de estágio	105
4.5	Finalizando a VIADificação	110
	CONCLUSÃO... AGORA SIM, VIADO! MAS NÃO PARA POR AQUI	116
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A - Base do questionário utilizado nas entrevistas	130
	APÊNDICE B - Entrevista completa dx docente “A”	131

APÊNDICE C - Entrevista completa dx docente “B”	138
APÊNDICE D - Entrevista completa dx docente “C”	148
ANEXO A - Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – SG	154
ANEXO B - Conto “No restaurante” de Carlos Drummond de Andrade	155
ANEXO C - Ementa da disciplina Introdução à Economia	157
ANEXO D - Ementa da disciplina Geografia Econômica e da Indústria	159
ANEXO E - Ementa da disciplina Geografia Agrária	161
ANEXO F - Ementa da disciplina Geografia da População	163
ANEXO G - Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia II, III e IV	164

INTRODUÇÃO: TRAÇANDO TRAJETÓRIAS VIADAS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI E QUE CONTINUARÃO ME LEVANDO VIADAMENTE...

Vida cinzenta seguida de um longo inverno
 Muito bem preenchida, somente com amor materno
 Entrando em paz com todos os meus sentimentos internos
 Desvio de alguns crentes que dizem que eu vou pro inferno
 É que um leão por dia me fez um guerreiro
 Não tô disposto a me calar pra agradar terceiros
 Por existências que estavam trancadas em cativeiros
 Herança disso tudo é paz e eu sou herdeiro
Quebrada Queer - Quebrada Queer, 2018

“Mesmo ameaçado, eu serei cada vez mais viado”¹. É com essa frase de autoria desconhecida que inicio meu texto de dissertação, pois, em meio a contextos tão conservadores em que os direitos das minorias de gêneros e sexuais vêm sendo atacados cotidianamente, ser e estar viado em nossa sociedade é, além de muitos outros atributos, um ato de resistência.

É importante mencionar que o título dessa dissertação é inspirado em um trecho da música *Quebrada Queer*, do grupo que tem o mesmo nome da obra. No fragmento que me serviu de inspiração, elxs² cantam “Vai ter bicha no *rap* sim! E eu

¹ A palavra viado tem algumas possíveis origens. A primeira é a partir das palavras “transviado” e/ou “desviado”, pois se referiam desta maneira àqueles que fugiam da “normalidade”, ou seja, da heterossexualidade. Essa palavra foi muito utilizada de modo pejorativo aqui no Brasil durante a Ditadura Militar para se referir aos homens homossexuais. Outra teoria é que esse termo advém do veado (animal), que quando traduzido do latim, significa “caça morta” apesar de ser um animal veloz, é delicado e ligam-no a fragilidade e ao feminino. Uma representação bem famosa desse bicho, que inclusive talvez tenha ajudado a disseminar essa ideia, está no desenho animado da *Disney*, chamado *Bambi* (1942). Outra lógica para terem atrelado o termo viado a homossexuais gays, é que estes animais, ao não terem uma fêmea para se acasalarem, acabam depositando seus espermatozoides em outros veados.

² O uso do “X” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A Língua Portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em português. O uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. Segundo PERROT (2019, p.21) a linguagem, a gramática, contribui para o apagamento das mulheres na história, pois quando “há a mistura de gêneros, usa-se no masculino o plural: eles dissimulam elas”. (CORRÊA e SEPULVEDA, 2021).

nem sou pioneiro” e na segunda passagem inspiratória cantam “Quebrando armários, exterminando a normatividade”. Considerei muito sugestivo utilizar os excertos, porque eu estou aqui também para representar aqueles que vieram antes de mim, como os viados, as sapatas, as bichas, as gays, as travestis, as bi, xs trans, dentre tantxs outrxs que outrora abriram os caminhos para que eu pudesse estar aqui. Mesmo esse caminho sendo ainda muito difícil de trilhar, pretendo puxar comigo outrxs como eu, assim como minhas³ antepassadxs fizeram comigo e antes de começar de fato a escrita desta dissertação peço licença e deixo o meu muito obrigado a todxs vocês.

Dito isto, afirmo que é a partir do meu Lugar de Fala Encarnado⁴ (SANCHES, 2020) e do meu Lugar de Corpo⁵ (DUQUE, 2020), que desenvolvi esta pesquisa que atravessa a minha vida, ou seja, “Não se trata de escrever *sobre*, mas de escrever *na*. Escrever na experiência” (RIBETTO, 2016, p.59). Afinal, também enxergo a investigação acadêmica como uma militância, principalmente no que tange os estudos identitários.

[...] o termo pesquisa militante é utilizado aqui para contemplar as linhas de pesquisas associadas a diversas formas de ação coletiva, que são orientadas em função de objetivos de transformação social. Nesse sentido, militância seria o compromisso ético e político com a mudança social e que, por isso, implica posicionamentos e atuações proativas em várias áreas da vida, como a profissional e a acadêmica, envolvendo a inserção em espaços coletivos de discussão, articulação e mobilização com objetivo de viabilizar e potencializar lutas políticas que representem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, considerando a impossibilidade de dissociação entre o científico e o político, a pesquisa militante recoloca, em um patamar digno e legítimo, as investigações que envolvam a produção de conhecimento, a ação política e a mudança da realidade social. Trata-se, em suma, de

³ Além do uso do "X" como posição política nada neutra em detrimento ao uso da linguagem hegemônica, que afirma no gênero masculino a inclusão de "todos", utilizarei também quando não for possível a utilização do "X", sempre a palavra no gênero feminino. Exemplos de palavras que não são possíveis utilizar o "X" são meus/minhas e cidadão/cidadã, então como dito anteriormente, em casos como este, a palavra sempre aparecerá no gênero feminino.

⁴ Lugar de fala encarnado não pode ser interpretado como uma recusa ao enfrentamento de todas as opressões. Por isso, o lugar de fala encarnado deve ser entendido: 1) como uma ambiência o que nos possibilita jogar no mundo social o trauma sofrido, expondo as dinâmicas traumáticas sofridas pelo eu através dos relatos, das denúncias, do compartilhamento de dor; 2) como instância de afetos que circulam entre aquelas e aqueles que também sofrem com o preconceito. Nesse sentido, a ideia de pensarmos ou lugar de fala encarnado pode nos levar a uma dinâmica de busca do “comum”, daquilo que toca em nossas mais íntimas sensações, articulando assim um conjunto de percepções e afetos coletivos. (SANCHES, 2020, pp. 44 e 45).

⁵ No entanto, quando me refiro a lugar de corpo, quero afirmar que todxs temos materialização (social), e, por isso, temos corpo. Essa possibilidade de autorreflexão me faz perceber o quanto poder, controle e resistência estão vinculados à pesquisa e à minha própria identidade corporal. (DUQUE, 2020, p. 73).

investigações socialmente engajadas e politicamente posicionadas, que buscam, a partir da produção do conhecimento, entender a realidade para transformá-la, vinculando-se com a ideia de práxis (...) (BRINGEL E VARELLA, 2016, p. 482).

Essa forma de tecer pesquisa passa por minhas experiências e entendo-as como Larrosa (2002, p. 20) que diz “(...) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Então, para melhor me localizar e auxiliar minhas reminiscências, tentarei de alguma forma narrar minhas experiências/vivências. Mesmo que em muitos momentos não seja uma tarefa fácil, contarei sobre algumas situações que vivenciei principalmente durante a vida escolar. Segundo Thomson citado por Oliveira (2001, p. 48):

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que lembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado, e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. (Thomson *apud* Oliveira, 2001, p. 48).

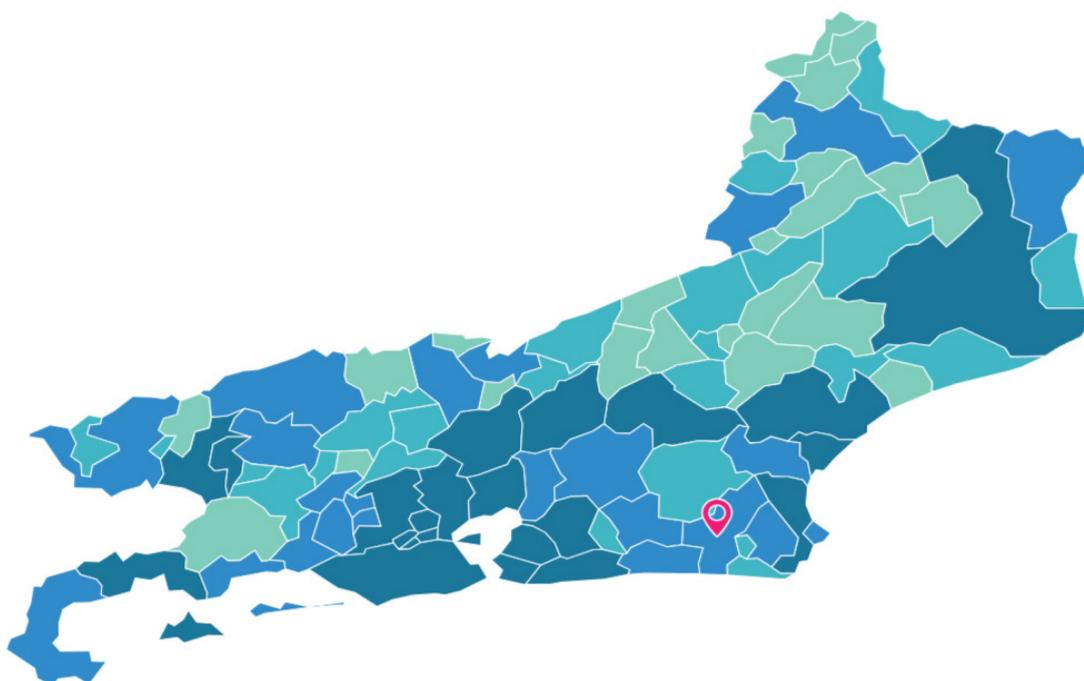
Para iniciar minha narrativa é primordial ressaltar que a escola nunca foi um ambiente convidativo para mim durante os anos em que precisei frequentá-la, o que se deu entre os anos de 1989 e 2004, e isso se deu por alguns motivos que contarei a partir daqui...

Nasci em Araruama, município do interior no Estado do Rio de Janeiro, atualmente, com aproximadamente 130 mil habitantes, filho de mãe solo⁶, trabalhadora informal⁷ e que sempre deu um jeito para que não faltasse comida em nossos pratos (tenho um irmão mais velho), podia ser pouca, mas nunca faltou.

⁶ Este termo refere-se a mães que criam e educam xs filhxs sem a presença de uma parceira ou parceiro.

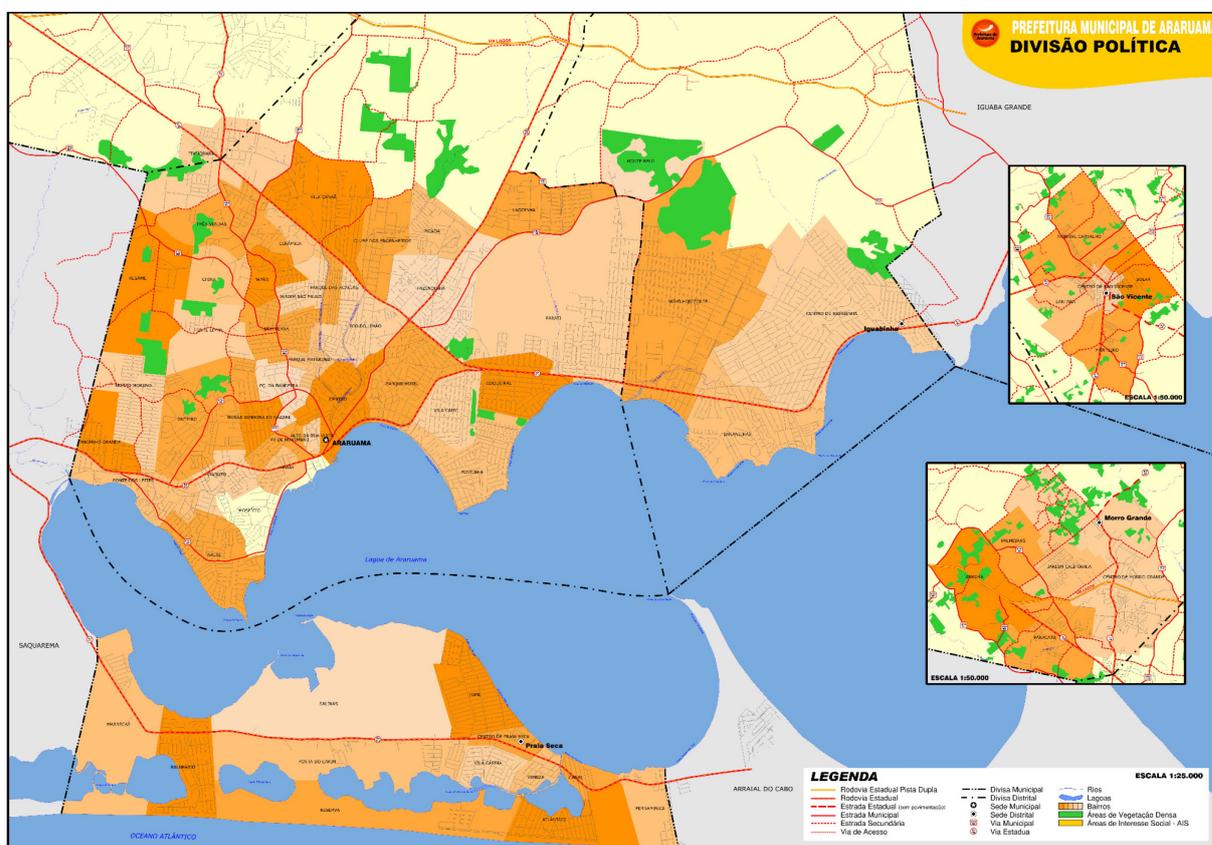
⁷ O trabalho informal consiste na realização de atividades sem vínculos empregatícios ou registros formais. Alguns exemplos de trabalhos informais são: catadorxs de recicláveis, motorista de aplicativo, autônomxs, vendedorxs ambulantes, dentre inúmeras outras atividades exercidas informalmente.

Figura 1 - Mapa do estado do Rio de Janeiro e a localização do município de Araruama



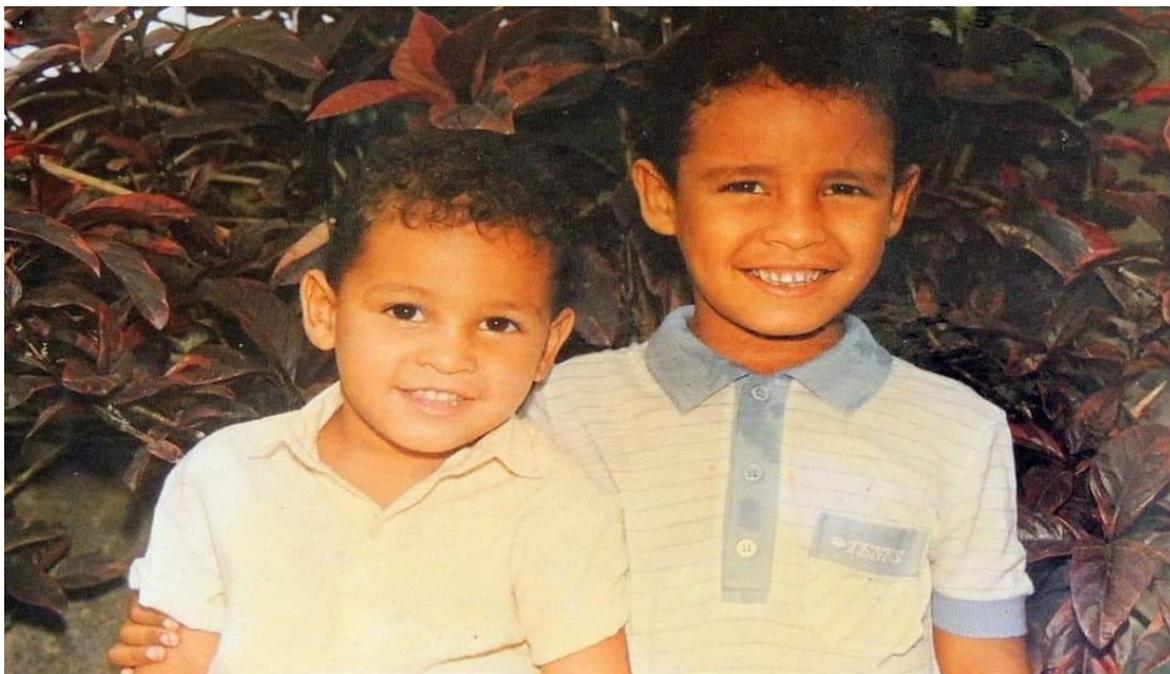
Fonte: Disponível em: <idades.ibge.gov.br/brasil/rj/Araruama>. Acesso em: 12 abr. /2024

Figura 2 - Mapa político do município de Araruama



Fonte: Disponível em: <araruama.rj.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Figura 3 - Eu e meu irmão



Fonte: O autor, 1990.

Estudei durante toda a minha vida em escolas públicas. Minha mãe me matriculou em uma unidade escolar quando eu tinha em torno de 4 anos. Sobre essa fase inicial não tenho muitas recordações, apesar de nesta mesma época ter acontecido algo que é uma das lembranças mais marcantes que tenho em relação ao tempo em que fui aluno da Educação Básica, o dia em que fui proibido de ir ao banheiro pela professora e não aguentando, acabei fazendo “xixi nas calças”. Isso aconteceu quando eu estava na alfabetização (atual 1º ano do Ensino Fundamental), ou seja, tinha em torno de 5 ou 6 anos e lembro de ter chorado muito, pela vergonha que estava passando.

Figura 4 - Formatura da Alfabetização. Foi nessa mesma época que eu fiz "xixi nas calças"



Fonte: O autor, 1992.

Já na terceira série primária (quarto ano atualmente), foi a primeira vez que vi de perto a *gayfobia*⁸, mesmo sem entender o motivo para aquilo e que era uma prática *gayfóbica*⁹. Recordo-me que um menino de outra turma queria me bater e por esse motivo, fiquei sem ir à escola alguns dias e para disfarçar, lembro de falar para minha mãe que estava com dor de barriga e daí em diante, muitos outros casos de violência verbal e achincalhamentos perduraram durante o tempo em que consegui, de alguma

⁸ Forma específica de homofobia praticada contra gays. (SEPULVEDA, CORRÊA E FREIRE, 2021).

⁹ Quando falo de prática gayfóbica estou me referido a práticas de discriminação, preconceito e violências direcionadas aos gays, que são pessoas que se reconhecem como homens e que sentem atração por homens. Ainda de acordo com Sepulveda, Corrêa e Freire (2021), o termo gay foi incorporado em diversas línguas, porém sua origem é inglesa, e é utilizada para designar homens homossexuais.

forma, resistir nas escolas por onde passei. Afirmando que, talvez, “por muita sorte”, nunca me agrediram fisicamente e faço tal afirmação, por entender que em muitos momentos o que fiz foi me privar de estar em certos espaços para que não sofresse nenhum tipo de violência.

Figura 5 – Festa de final de ano na escola. Isso foi na terceira série, na mesma época em que deixei de ir à escola por alguns dias por medo de ser agredido



Fonte: O autor, 1995.

Segundo Foucault (2009), a resistência é uma forma de reação aos diferentes tipos de poder que se encontram na sociedade, ou melhor dizendo, como uma forma de enfrentamento a partir do desenvolvimento de estratégias às diferentes formas de poder. Assim, podemos dizer que as estratégias são formas de lutas e possuem como principal objetivo:

[...] não o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder. Esta forma de poder exerce-se sobre a vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra "sujeito": sujeito

submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. De uma forma geral, pode-se dizer que há três tipos de lutas: a) aquelas que se opõem às formas de dominação (étnicas, sociais e religiosas); b) aquelas que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que produz; c) e aquelas que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e asseguram assim a submissão aos outros (lutas contra a sujeição, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão) (FOUCAULT, 2009, p. 5).

Nunca fui um aluno daqueles que dizem ser o “exemplo a ser seguido”, seja em relação às minhas notas, mas principalmente a respeito do meu comportamento não adequado à heteronormatividade¹⁰ e por conta disso, sempre fui o alvo de adjetivos depreciativos, como “boiola”, “viadinho”, “essa coca é fanta”, “*tchotchola*”, este último ainda tem uma presença muito forte em minhas lembranças. É importante mencionar que com o passar do tempo consegui ressignificá-los e torná-los como mola propulsora, não só para frente, mas para todos os lados e em todas as direções, afinal, “viadinhos” como eu, precisam estar em todos os espaços “... *quebrando armários, exterminando à normatividade... Botando fogo nas regras dessa sociedade...*” (Trecho da música quebrada queer)

Borrillo (2010) afirma que são nos insultos, nas piadas, em formatos caricatos e na linguagem, que retratam muitxs de nós na sociedade, ou seja, nos descrevem como seres humanos grotescxs.

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: bicha! (OLIVEIRA, 2020, p. 103).

Butler (1997) também trata desta questão, ao afirmar que termos pejorativos, humilham e travam muitas pessoas, mas também as podem mover e, felizmente comigo, foi desta maneira, ou seja, consegui transformar essa dor em potência, em estudos e militância.

¹⁰ A heteronormatividade, por ser considerada a “norma dominante” da sexualidade, ocupa hierarquicamente uma posição de “superioridade” em relação às demais, que acabam sendo percebidas desqualificadamente. (CORRÊA E SEPULVEDA, 2021). Ainda sobre a heteronormatividade, Butler (2010), afirma que é uma prática reguladora que produz efeitos nas relações entre os sexos, gêneros, práticas e desejos sexuais.

Uma pessoa não é apenas determinada pelo nome que é chamada. Ao ser chamada por um nome injurioso, uma pessoa é humilhada e menosprezada. Mas o nome oferece outra possibilidade também: ao ser insultada, a pessoa é dada, paradoxalmente, uma certa possibilidade para a existência social, iniciada em uma vida temporal da linguagem que excede o objetivo prévio que anima o insulto. Assim, a injúria pode aparecer para fixar ou paralisar, mas também produz uma inesperada e capacitada resposta. Ser chamado é ser interpelado, logo o insulto corre o risco de inaugurar um sujeito no discurso que usa a língua para reagir à ofensa (BUTLER, 1997, p.2).

Ainda sobre minha trajetória escolar, ao longo do ensino fundamental, estudando em uma escola municipal, recordo de inúmeras vezes não aguentar tamanha pressão com as “zoações” e cair no choro dentro da sala. Não me lembro em nenhum momento de professora ou professor me defenderem e a sensação que eu tinha/tenho é que o único problema para elxs era o barulho, pois o que mais se ouvia era para que ficassem quietxs, já as palavras proferidas contra mim, nunca foram problematizadas.

Esse silêncio dxs professorxs e, essa não problematização ainda ecoa muito forte dentro de mim. Tento buscar em minhas lembranças e não consigo lembrar de nenhum momento virem em minha defesa e isso acaba gerando um sentimento de culpa, pois se muitxs dizem o mesmo sobre você e aquelxs que poderiam te defender não o fazem, significa que pensam exatamente da mesma forma daquelxs que estão proferindo palavras preconceituosas e assim a gente acaba se sentindo o culpado, o errado. E esse processo de culpabilização também ocorria em outros espaços sociais, porém falarei deles mais a frente, por enquanto continuemos na trajetória escolar.

Meu irmão precisou mudar de escola porque iria começar o Ensino Médio e na escola em que estudávamos, por ser municipal, só ia até a última série do Ensino Fundamental, com isso, aproveitei e mudei de escola também. Fui para um colégio estadual que ficava em frente à minha casa, (o colégio continua no mesmo lugar, quem se mudou fui eu) onde estudei da sétima série (atual oitavo ano) até me formar no terceiro ano do Ensino Médio. Me lembro de “respirar aliviado” de alguma forma, afinal, quem sabe conheceria pessoas menos preconceituosas, ledo engano. Os insultos continuaram acontecendo e lá foi até pior.

Figura 6 – Em frente à escola onde fiz os dois últimos anos do ensino fundamental II e todo o ensino médio. Essa escola fica em frente à casa que eu morava em Araruama



Fonte: O autor, 1995.

Me lembro de um dia em que a professora de Língua Portuguesa, ministrando aula sobre gêneros textuais, pediu para que escolhêssemos um texto para lermos, escolhi o conto “O Restaurante” de Carlos Drummond de Andrade¹¹. Dali em diante, durante alguns meses, eu fui conhecido como o menino da lasanha, mas elxs (principalmente os garotos), faziam uma voz afeminada e repetiam a palavra “lasanha”.

¹¹ Carlos Drummond de Andrade foi um poeta, farmacêutico, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. O conto “O Restaurante” se encontra no anexo desta dissertação.

Na maioria das vezes o preconceito vem exatamente de um conceito mal formulado na mente do indivíduo, sendo apenas reproduções de ideias que o acompanham desde o nascimento, prova dessa reprodução, são piadas preconceituosas a respeito dos homossexuais que atravessam gerações e somente tem sentido para aqueles que estão condicionados por um pensamento alienado. (SANTOS, 2012, p. 3).

Foi nessa mesma escola a primeira vez que presenciei, apesar de não ter entendido o que foi dito, um funcionário evangélico¹², mais precisamente o inspetor escolar, proferiu palavras homofóbicas contra mim. Só soube que foram ditas, porque uma colega me perguntou se eu não iria fazer nada em relação ao que ele disse, e falei que não tinha entendido o que foi dito e de verdade, não sei se tivesse entendido, se eu teria revidado de alguma forma, mas me lembro de ter sentido um alívio muito grande por não ter entendido.

Quando fui para o Ensino Médio, eu já trabalhava no turno da manhã como jovem aprendiz na Fundação para a Infância e Adolescência (FIA). Nesse segmento do ensino, foram dias mais tranquilos, mas acredito que isso se deu por conta de ter ido estudar no turno da noite, e também pelo fato de minha mãe ser minha colega de turma.

No último ano do Ensino Médio comecei a trabalhar no turno da tarde e, precisei ir para o horário da manhã na escola, lá me colocaram na turma que muitos dxs estudantes eram aqueles que estudaram comigo na escola municipal, acredito que seja possível imaginar o tamanho da minha aflição, porém eu só pensava, era o último ano no colégio e tudo o que eu mais queria era que aquilo tudo acabasse. Por sorte, não foi tão ruim quanto eu imaginava. Escutei algumas piadas em relação ao meu comportamento, que para elxs era afeminado demais.

Mesmo já entendendo a minha sexualidade, inclusive por já ficar com outros garotos, sentia necessidade de me esconder e o maior motivo para isso estava na religião, pois minha mãe entrou para a igreja evangélica da denominação Assembleia de Deus quando eu ainda era muito pequeno e lá permaneci até aproximadamente os meus 18 anos. Com isso não tive a liberdade de vivenciar meus desejos mais livremente, afinal a Bíblia, livro que as religiões de matriz judaico-cristã seguem, afirma em Levíticos, cap. 20 vers.13 que "Se um homem se deitar com outro homem como quem se deita com uma mulher, ambos praticaram um ato repugnante. Terão que ser

¹² Sei que o funcionário em questão era evangélico porque ele era conhecido de minha mãe que também professa a mesma fé religiosa.

executados, pois merecem a morte", ou seja, que as homossexualidades são pecados passíveis de morte e abominável aos olhos de Deus.

Em nossa sociedade, a não-heterossexualidade foi gravemente condenada pelo discurso hegemônico, que, influenciado pelo discurso religioso e médico-científico, legitimou instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos, os quais levaram a discriminação negativa e a punição de diversos comportamentos sexuais, sob a acusação de crime, pecado ou doença (PRADO; MACHADO, 2008. p. 13).

Então, na igreja foi outro espaço social em que a todo momento me culpavam por ser julgado como *gay*, porém, com uma diferenciação, eu me sentia muito querido pela maioria das pessoas naquele ambiente, mas hoje entendo que toda essa receptividade é como Natividade (2007) diz, que esses posicionamentos de acolhimento não significam necessariamente a aceitação, mas sim de oferecer um cuidado a essas pessoas, ou seja, a cura e libertação da homossexualidade.

Figura 7 – Quando ainda frequentava à igreja e o pastor provavelmente tentando impetrar sobre mim a libertação da homossexualidade



Fonte: O autor, 2001.

Outra pista que me faz reafirmar tal colocação do autor, é que mesmo dentro da igreja eu sendo muito bem recebido, quando se tratava de lugares fora dela, por

exemplo, alguma festa de aniversário, eu já me tornava uma *persona non grata*¹³, ou seja, só reforça o que o autor supracitado afirma, pois provavelmente para elxs, a minha cura viria dos momentos em que eu estivesse dentro do templo, já nas festas, não era um ambiente para a minha libertação. Mas hoje eu posso afirmar, me libertei, sim, e, atualmente, faço como canta o Quebrada *Queer*, “desvio de alguns crentes que dizem que eu vou pro inferno”.

Mais ou menos na mesma época em que me tornei um desviado, ou seja, parei de frequentar a igreja, me formei no ensino médio. Isso foi no ano de 2004 e só fui ingressar em um curso superior no ano de 2007. No segundo semestre de 2007, comecei a cursar Ciências Biológicas em uma faculdade particular na cidade de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, porém, não cheguei a concluir o primeiro período, por não me identificar com o curso. Logo após, no primeiro semestre de 2008, comecei a cursar Psicologia na mesma faculdade, mas também não me formei, pois não me via trabalhando na área...

¹³ Conforme o dicionário on-line de português, este termo significa: pessoa que não é bem-vinda; quem não é aceito e recebe muitas restrições em determinadas situações.

1 AGORA SIM, VIADO! (RE)COMEÇAMOS POR AQUI...

Intérprete da minha história, honro a trajetória
 Ninguém me dá voz, eu já tenho voz
 Somos um só, vocês que dividiram
 Por fatos, no qual não te atingiram
 Bando de fã encubado
 Sigo honrando meu legado de nascer viado
 Onde piso é solo fértil, sangue derramado
Quebrada Queer - Quebrada Queer, 2018

Após algumas experiências frustradas em cursos de nível superior, passei a acreditar que ensino superior não era algo para mim, afinal foram duas tentativas seguidas de concluir uma graduação e não consegui me adaptar. Só que em 2013, em um ato de aposta em mim, tentei o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em 2014 ingressei no curso presencial de Licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ.

Foi durante a graduação (2014.1 – 2019.1)¹⁴, mais precisamente no segundo semestre de 2015, que aconteceu o encontro com a professora Denize Sepulveda¹⁵ na disciplina de Didática e foi com ela que tive o primeiro contato com a temática sobre gêneros e sexualidades. No segundo semestre de 2016, me tornei orientando da professora Denize no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em seu primeiro projeto de pesquisa na UERJ intitulado *A lesbofobia e a homofobia nos cotidianos das escolas: a religião interferindo nas práticas de professoras e professores*.

¹⁴ Ano e semestre em que iniciei a graduação, seguidos de ano e semestre em que concluí a graduação.

¹⁵ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da UERJ/FFP. Professora Associada da UERJ na Faculdade de Educação. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ /PROPED (2016) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (2019). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (2012). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). Especialista em Educação Especial pela UFF (1995). Especialista em Psicopedagogia pela PUC-Rio (1997). Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio (1999). É bacharel e licenciada em História (1993). Sub-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e a Educação Brasileira da UFF. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidades e Diferenças nos Vários *EspaçosTempos* da História e dos Cotidianos da UERJ/FFP.

A partir do projeto da docente, elaborei minha primeira pesquisa, nomeada como *Práticas Preconceituosas e Discriminatórias Desenvolvidas no Cotidiano do Colégio Estadual Walter Orlandini*. É importante destacar que essa investigação foi escolhida como destaque da Semana de Iniciação Científica (SEMIC) da UERJ e recebeu Menção Honrosa durante os três anos (2017, 2018 e 2019) em que a apresentei neste evento.

Posteriormente, desenvolvi minha monografia sob orientação da mesma professora, intitulada *A LGBTifobia influenciada pelo discurso judaico-cristão em uma unidade escolar pública no município de São Gonçalo–RJ*. Ambas as pesquisas foram realizadas em uma unidade escolar pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), localizada no mesmo bairro onde está sediada a UERJ/FFP.

Como canta o grupo Quebrada *Queer* “Me empoderei¹⁶ vai vendo, *pro* sistema eu não me rendo, que impõe é isso, aqui, sabe o que eu faço? Aquendo¹⁷”. Mesmo já me reconhecendo como *gay* e sendo bem resolvido com minha sexualidade, foi durante a graduação que pude me empoderar e ressignificar muitos daqueles termos que falavam de/contra mim nas escolas e hoje posso afirmar, sou viado sim e um viado mestrando e como afirma Larrosa “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2002, p. 69).

E é aquilo, o viado nasce no discurso e nas experiências. “O discurso que tentou neutralizá-la foi o combustível que a lançou no mundo” (OLIVEIRA, 2020, p. 143).

Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar qual, encontrei um refúgio na “teorização”, entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vivida” de pensamento crítico, de reflexão e a análise se

¹⁶ A palavra empoderamento é uma tradução do termo em inglês “*empowerment*”. Na década de 1970 começou a ser usado pelos grupos de mulheres e significa o processo pelo qual as mulheres ganham poder interior para expressar e defender seus direitos, ampliar sua autoconfiança, fortalecer sua própria identidade, melhorar sua autoestima e, sobretudo, exercer controle sobre suas relações pessoais e sociais. Para as feministas, o empoderamento compreende a alteração radical dos processos e estruturas que reduzem a posição de subordinada das mulheres como gênero. As mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisões coletivas e de mudanças individuais. (Ana Alice Costa - Gênero, poder e empoderamento das mulheres). Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/empoderamento>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹⁷ Segundo o dicionário pajubá, aquendo significa chamar para prestar atenção; Olhar; Paquerar; Gíria usada para sexo.

tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura. (hooks, 2017, p. 85).

Como viado não tem um dia de paz nesse país, durante a graduação, passei por situações homofóbicas. Me lembro de uma professora que, ao descobrir a temática de minha pesquisa, começou a me tratar de forma diferente, a ponto de falar a seguinte frase olhando dentro dos meus olhos “vocês sabem, são os opostos que se atraem”, quando ela explicava um processo químico.

Posto isto, submerso nos trabalhos citados e também nas experiências vividas, senti a necessidade de dar continuidade às minhas pesquisas iniciais, assim elegi como tema de minha dissertação de mestrado aprofundar os estudos sobre as questões dos gêneros e das sexualidades, uma vez que na escola onde desenvolvi as pesquisas, percebi que quem mais praticava atitudes discriminatórias contra alunxs lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, *queers*, intersexos, assexuais, pansexuais e não-binários (LGBTQIAPN+)¹⁸, eram xs professorxs e funcionárixs, em geral. Vale ainda ressaltar que tenho consciência de que tais práticas não são exclusivas apenas de uma escola, pois conforme foi narrado por mim também fui alvo delas em escolas diferentes.

Algumas pistas que tive nesse processo de relacionar as práticas que vivenciei e as que observei na pesquisa é que um ponto em comum entre xs agressorxs que passaram por mim e aquelxs que eram xs maiores algozes dxs alunxs LGBTQIAPN+ na escola em que realizei minha pesquisa, é que a grande maioria estão ligadxs diretamente as religiões de matrizes judaico-cristãs¹⁹, o que indica que o pensamento religioso que deveria passar longe das práticas destxs profissionais, estavam

¹⁸ Apesar de reconhecer que existem outras variações da sigla, esta é a adotada por mim neste texto. Em relação ao símbolo do “+” contido na sigla, é importante mencionar que ele aparece sempre para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo. A ideia é incluir toda a diversidade, sem deixar ninguém para trás. É importante enfatizar também que neste texto aparece variações desta sigla, uma vez que algumas entidades citadas no texto utilizam siglas diferentes da adotada no texto.

¹⁹ Em relação aos muitxs professorxs que passaram em minha vida, principalmente na escola, sei que muitxs delxs professam a fé cristã, pelo motivo de, na minha infância e adolescência na cidade de Araruama, a maioria das pessoas cristãs se conheciam, principalmente por não haver muitas igrejas espalhadas pela cidade. Já em relação a professorxs religiosxs na escola onde realizei minhas pesquisas, essa descoberta se deu por conta de suas falas como “homem não pode raspar os pelos, pois está na bíblia que isso é pecado” ou “olha como o diabo está te usando, você aí dançando todo afeminado” e também, “você precisa se converter, procure uma igreja”.

impermeadas nelxs, a ponto de usarem-na para corrigir a mim e diversxs outrxs alunxs.

O ensino da religião no ambiente escolar acontece não somente pelo caminho convencional da sala de aula, mas também por direcionamentos ideológicos, que se dão sem amparo de instrumentos legais e prevalecem a partir de práticas contestáveis como a exibição de símbolos religiosos na sala de diretores; as orações feitas em alguns momentos; missas; bíblias expostas; práticas discriminatórias e discursos proferidos por algumas professoras e professores para com os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas e para com alunas e alunos homossexuais, assim como outras manifestações que privilegiam fés, também são formas de ensinar e colonizar o cotidiano de nossas instituições escolares. (SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2017, p. 184).

Ainda de acordo Sepulveda e Sepulveda (2020) as práticas LGBTQIAPNfóbicas²⁰ que ocorrem em muitos cotidianos escolares tem motivação religiosa, nas quais professorxs e funcionárixs religiosxs proferem palavras a alunxs LGBTQIAPN+ com o intuito de converte-lxs ao cristianismo e atribuem a causa da homossexualidade a duas questões básicas:

[...] doença ou por uma orientação educacional errada. Elxs alegavam em suas narrativas que a homossexualidade é condenada pela Bíblia e que, por serem educadorxs, possuíam a missão de curar e educar xs alunxs homossexuais para que elxs voltassem para o caminho correto, que é o caminho religioso. (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2020, p. 92).

Esses dados, me fazem refletir sobre o que inúmeras pesquisas enfatizam, inclusive as que eu mesmo realizei ainda na graduação, ou seja, o despreparo de muitxs professorxs em lidar com corpos dissidentes²¹. Isso pode estar diretamente ligada a ausência dessas temáticas em muitos cursos de formação inicial de

²⁰ A LGBTQfobia é a hostilidade geral, psicológica e social em relação aquelxs que, supostamente, possuem desejo ou têm atividades sexuais com pessoas do mesmo sexo (práticas homoeróticas). A LGBTQfobia rejeita, também, todxs os indivíduos que não aceitam o papel de gênero predeterminado no nascimento, ou seja, recusa todos os comportamentos de gêneros que não estão normatizados de acordo com o sexo biológico. Trata-se de preconceito em relação a sexualidade que foge das normas heterossexuais e da identidade cisgênera, organizando uma hierarquização das sexualidades e das identidades de gêneros. A cisgeneridade é definida como uma pessoa cuja identidade de gênero coincide com o gênero atribuído no nascimento (SEPULVEDA, CORRÊA, FREIRE, 2021).

²¹ Como afirmam Sepulveda e Sepulveda (2018) os corpos dissidentes são aquelxs que experimentam suas sexualidades de forma oposta à heterossexualidade. Os gêneros, que também compõem muitos corpos, também podem ser dissidentes, uma vez que muitos fogem a lógica binária imposta pela sociedade como a única correta. “Meninas e mulheres devem se comportar de maneira feminina, meninos e homens devem se comportar de maneira masculina” (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2018, p. 87).

professorxs, o que pode fazer também com que muitxs profissionais da educação acabem produzindo e reproduzindo práticas baseadas em seus valores religiosos.

São essas e outras vivências que hoje me movem a lutar para que, pessoas como eu, que não se encaixam dentro dos padrões estabelecidos como “normais”, não sofram as mesmas exclusões que sofri, principalmente dentro dos cotidianos escolares. Essas vivências, apesar de dolorosas, são de alguma forma enriquecedoras para mim, por isso este trabalho está atravessado na totalidade, por minhas *escritasviadas*²².

Agora peço licença, pois vou beber em diversas fontes e me fragmentar (RIBETTO, 2016) para explicar as minhas *escritasviadas*.

Quando penso nessa palavra/nesse conceito, penso em uma escrita em primeira pessoa, onde narramos nossas vivências, lutas, resistências, (re)existências e conquistas, penso também em uma escrita que não precise recorrer aos cânones²³ acadêmicos, muito pelo contrário “Escrever afirmando outras formas de produzir texto na academia” (RIBETTO, 2016, p. 58), pois nossa forma de viver não foram pensadas e incluídas em suas teorias. Muitos deles,²⁴ ao “criarem” o sujeito universal²⁵, os fizeram o oposto de nós, ou seja, não nos fizeram sujeitos com direito a cidadania e como afirma Caetano (2016, p.94) “Para quem não se aproxima do ideal de sujeito universal, a cidadania é uma conquista”.

Muitxs de nós fomos silenciadxs em diversos espaços por onde passamos, nossas vozes, por vezes, não foram ouvidas, nossos escritos nunca foram lidos, que dirá indicados para que outras pessoas possam “aprender” sobre nossas existências

²² A escrita das palavras juntas é uma opção teórica e epistemológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos para enfatizar a indissociabilidade entre alguns termos tradicionalmente opostos ou diferenciados. Importante também salientar que esta grafia não se trata de um recurso estético e está embasada na argumentação de que vivemos e atuamos em redes nas quais diversos aspectos não se opõem ou anulam, ao contrário, se enredam uns aos outros os tornando indissociáveis. (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2019, p. 71).

²³ Segundo o dicionário *online* de português, o termo cânone significa “Regra padrão, princípio absoluto do qual são retiradas diversas regras específicas” e também “Modo de se comportar; modelo.”

²⁴ Neste momento não faço uso do “X” para “neutralizar” o sentido da frase, por entender que ainda, infelizmente, são os homens considerados como os grandes e principais cânones acadêmicos.

²⁵ Na conjuntura expressa com a Revolução Francesa e amplamente difundida no Ocidente, a cidadania tornou-se um conceito que abarcou apenas um conjunto específico de sujeitos. Estes, de modo prioritário, teriam acesso ao campo do direito, à política e à vida pública, à universidade e à definição de princípios epistemológicos que orientaram a constituição de conhecimentos científicos, os mesmos que legitimaram a política da elite branca, masculina, proprietária e judaico-cristã: o ideário do sujeito universal. (CAETANO, 2016, p. 93).

e resistências para não sucumbir a um sistema cis-heteropatriarcal²⁶ que tem como um dos objetivos a nossa eliminação.

Essa maneira de escrever, vem também do desejo de uma escrita não neutra, mas inclusiva, pois tudo que as *escritasviadas* não possuem é neutralidade. O que desejo é a inclusão de todxs, seja essa escrita com “x”, com “e” com o “@”, com o/a ou com outra maneira até o momento desconhecida pelo autor desta dissertação, o importante é ter um posicionamento inclusivo.

Como afirma Bagno:

A linguagem é uma atividade social ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos) de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer. (BAGNO, 2007, p. 168).

E endossado por Caetano que afirma que “A linguagem não somente reflete a sociedade, mas também a condiciona, limitando-a e guiando sua maneira de pensar, já que é um instrumento de classificação e interpretação da realidade”. (CAETANO, 2016, p.141). Ou seja, se afirmarmos que existe apenas um modelo de escrita, estamos nos posicionando da mesma maneira daquelxs que nos excluíram.

O posicionamento inclusivo desta escrita, está fundamentado na ideia de inclusão a partir de Sepulveda (2012) que defende uma lógica mais vasta e abrangente. A autora engloba todas as pessoas que devido a condições diversas encontram dificuldades em acessar e se manter em espaços educativos, ou seja, a inclusão de todxs.

Cabe ressaltar que durante muito tempo a questão da inclusão foi pensada e tratada apenas como um problema relacionado às deficiências sensoriais, físicas e mentais, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades/superdotação. Apenas nos últimos anos que outros processos de discriminação começaram a integrar as preocupações governamentais e vêm dando origem a leis e regulamentações a respeito da exclusão de negros, homossexuais e outros segmentos minoritários. (SEPULVEDA, 2012, p. 86).

²⁶ O cis-heteropatriarcado é um sistema sociopolítico, no qual a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e sobre as outras orientações sexuais.

O conceito de *escritaviada* apesar de muito embrionária, tem a intenção de não se enquadrar no padrão de “escrita correta”, e surge da “necessidade de evitar que uma língua fria submeta todos a uma mesma expressão” (RIBETTO, 2016, p. 63), ou seja, da escrita binária ou daquela que impõe o gênero masculino como universal para toda e qualquer identidade. As *escritasviadas* utilizam-se de linguagem e dialetos incorporados pela comunidade LGBTQIAPN+, como a linguagem pajubá²⁷ e também ressignificando termos ofensivos e tornando-os potentes ou em palavra de orgulho e resistência, pois como afirma Ferrarezi Júnior (2013, p. 74), a língua é “um sistema aberto, que se alimenta e retroalimenta da própria relação do homem com esses mundos”.

Figura 8 – Pirâmide social e econômica, mostrando a divisão entre homens e mulheres brancxs e pretxs



Fonte: O autor, 2022.

²⁷ Nascido na ditadura e com origem no iorubá e nagô, o pajubá é conhecido como uma linguagem de uso dos grupos LGBTQIAPN+ e foi inicialmente usada inicialmente por travestis. Esse vocabulário tem possibilitado transformações, incorporações e ressignificações de muitos vocábulos.

A inspiração da *escritaviada* vem também das mulheres pretas que estão na base da pirâmide social e econômica²⁸ no Brasil, afinal se a mudança não começar pela base, tudo continuará como sempre foi. Conceição Evaristo²⁹ e suas *escrevivências*³⁰ foram fontes de inspiração e continuarão sendo para as minhas *escritasviadas*.

Quando me refiro as minhas *escritasviadas*, também estou me referindo às minhas dores, à homofobia que sofri, pois, esse preconceito parte da não aceitação do outro, do dito “diferente”, enquadrando-o como estando fora da “normalidade”. E, nesse sentido, o conceito de “normalidade” é construído, implantado, dócil e discretamente nos sujeitos. Foucault (1987) alega que a disciplina “fabrica indivíduos” e essa produção se dá num processo de docilidade dos corpos, na tentativa de construção de uma pretensa “normalidade” entre as pessoas, sem condições de que possam ser diferentes. Assim, se torna importante discutir sobre o sentido da palavra normalização, esta, segundo o dicionário Koogan/Houaiss (1994, p. 590), significa “ato de normalizar; regularização. / Retorno a uma situação normal”.

Dessa forma, vemos que a palavra normalização nos induz a pensar no ato em si, ou seja, na tentativa de levar pessoas que não são consideradas *normais*, portanto, os *anormais* a uma situação de normalidade. É justamente isso que está presente no sentido da palavra normalização; tenta-se naturalizar as relações entre aqueles que são considerados *normais* e aqueles que não são, desrespeitando a complexidade presente nessas inserções (SEPULVEDA, 2012).

Como sabemos, frente aos incômodos que palavras como *normais* e *anormalidade* podem nos causar, são possíveis algumas alternativas. [...]

²⁸ A pirâmide social é um tipo de representação gráfica que mostra como uma determinada sociedade se estrutura, em um determinado momento histórico e a partir do poder de decisão das diferentes classes sociais.

²⁹ Doutora em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal Fluminense (2011). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996). Graduada em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990). Atua nas áreas de Literatura e Educação, com ênfase, em gênero e etnia. Assessora e consultora em assuntos afro-brasileiros para pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Poetisa, romancista e ensaísta. Parte de sua produção poética aparece em Cadernos Negros, publicação do Grupo Quilombhoje, de São Paulo. Autora dos romances "Ponciá Vicêncio" e "Becos da memória"; Antologia poética "Poemas da recordação e outros movimentos" e Antologia de Contos "Insubmissas lágrimas de mulheres".

³⁰ Um termo para sua literatura, comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito: *escrevivência*. O termo aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta, mas não é uma escrita de si, pois essa se finda com o sujeito que a escreve/vivência, mas uma escrita na coletividade.

Uma terceira alternativa – aliás, compatível com a anterior – consiste em simplesmente naturalizar a relação *normais-anormais*, isso é, pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está, à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas. Desse modo a anormalidade se reduz, também aqui, a uma questão técnica, ainda que se possa embutir, junto a ela, uma discussão política em prol do anormal e, muitas vezes, da sua inclusão social (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Em relação à palavra normalidade, o mesmo dicionário diz “qualidade do que é normal, e em relação à palavra normal, define como consoante a norma, com a regra comum”. Segundo Sepulveda (2012) as pessoas que não se enquadram na norma, e nas regras comuns de convivência são consideradas anormais, e, portanto, toda uma técnica de normalização será desenvolvida para que os anormais possam conviver com os *normais*.

É isso, esse aparecimento, essa emergência das técnicas de normalização, com os poderes que lhes são ligados, que eu gostaria de tentar estudar, estabelecendo como princípio, como hipótese inicial (mas voltarei um pouco mais demoradamente sobre isso da próxima vez) que essas técnicas de normalização que são ligadas a elas, não são apenas efeito do encontro, da composição, da conexão entre o saber médico e o poder judiciário, mas que na verdade, através de toda a sociedade moderna, um certo tipo de poder – nem médico, nem judiciário, mas outro – é que conseguiu colonizar e repelir tanto o saber médico como o poder judiciário; um tipo de poder que desemboca finalmente na cena teatral do fórum, apoiando-se, é claro, na instituição judiciária e na instituição médica, mas que, em si mesmo, tem sua autonomia e suas regras. Essa emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como se instalou, sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade – é o que eu gostaria de estudar (FOUCAULT, 2011, p. 23).

Além das situações que ocorreram durante minha vida escolar, na pesquisa, pude perceber que situações bem parecidas com as que vivi, ou seja, os processos de normatizações seguem acontecendo com outros estudantes LGBTQIAPN+. Com tristeza, pude perceber que os profissionais da educação continuam pouco preparados para lidarem com a LGBTQIAPNfobia circulante nos cotidianos de muitas escolas e como sinalizado anteriormente, em muitos momentos sendo eles mesmos os praticantes de tais atos discriminatórios. Por este motivo, a partir da escrita dessa dissertação, pude avançar em meus estudos sobre tais práticas: seja visibilizando a persistência discriminatória no sistema educativo, seja buscando mobilizar práticas outras de respeito, solidariedade, inclusão, nesse sentido.

A partir de tudo o que foi escrito até aqui é importante enfatizar que o trabalho se encontra organizado em três (03) capítulos distintos. O primeiro capítulo intitulado

“O nascimento da Geografia e o seu entrelaçar com a educação” traz um breve entrelace do surgimento da ciência geográfica, seus primeiros percursos enquanto curso de formação de professorxs no Brasil e um breve histórico dessa ciência na escola.

O capítulo seguinte intitulado “Incômodos viados com a formação”, vai tratar dos meus dilemas com o curso de licenciatura em geografia da FFP, no que tange às questões dos gêneros e das sexualidades, bem como apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa, a análise do PPP e o entrelaçamento com a narrativa de docentes do curso.

O terceiro capítulo nomeei de “*Viadificação* sobre as questões dos gêneros e das sexualidades em algumas ementas do curso de licenciatura em geografia da FFP”. Assim, faço a análise de algumas ementas do curso, além de trazer a narrativa de uma egressa para dialogar com minha *viadificação*”.

Por fim, devo acrescentar que acredito na relevância desse trabalho de pesquisa em duplo sentido: primeiramente para o avanço do conhecimento acadêmico sobre as questões dos gêneros e das sexualidades no contexto educacional, mais precisamente, em relação a importância desta temática na formação inicial de professorxs e em segundo lugar, para promover a conscientização e a mudança no cotidiano das instituições de ensino. Este texto não é uma receita, muito menos uma fórmula de como devemos agir em relação a temática desta dissertação, mas sim uma tentativa, de que a sociedade se torne mais igualitária.

Ao expor as experiências vividas durante minha formação e ao analisar de forma crítica as práticas e discursos presentes no curso de licenciatura em Geografia da FFP, busco contribuir para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso para todxs xs estudantes. Além disso, ao compartilhar minha experiência pessoal, visio ampliar o diálogo sobre essas questões e incentivar a construção de redes de apoio e solidariedade no ambiente escolar e acadêmico.

Por fim, reconheço que este trabalho é apenas um pequeno passo em direção às mudanças necessárias.

2 O NASCIMENTO DA GEOGRAFIA E O SEU ENTRELAÇAR COM A EDUCAÇÃO

Nois tá aqui por cada bicha com a vida interrompida
Por causa de homofobia, ódio e intolerância
Resistimos no dia a dia
Pra poder chegar o dia
Que prevaleça respeito, igualdade e esperança
Quebrada Queer - Quebrada Queer, 2018

A história da Geografia pode ser relatada, atualmente, de diversas formas, onde pesquisadorxs revisitam a pluralidade desta ciência, enquanto outrxs, ainda enumeram as tradicionais “escolas de geografia”, como a francesa, a alemã, entre outras.

É importante mencionar que a geografia, ou melhor dizendo, os estudos geográficos datam do final do século XIX, mas antes de seu estabelecimento como ciência, existia o conhecimento geográfico e foi a partir dele, acumulado por séculos, que surgiu a ciência geográfica.

Andrade (2006, p.14) argumenta que: “A geografia pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza [...]”. Ou seja, de acordo com o autor, a Geografia estuda as diversas relações existentes entre os seres humanos e a natureza, e que, desde os primórdios, os humanos se relacionaram com a natureza, sendo assim, posso reconhecer que a Geografia existe desde a Antiguidade.

Mas apesar desta afirmação, sei que os povos antigos não faziam ciência, mas, na prática, utilizavam a geografia, pois se sabe que, que algumas populações tinham curiosidade sobre fenômenos naturais e conhecimentos sobre os melhores climas e as estações do ano para praticar agricultura, e como mencionam Santos e Fernandes (2018, s/p):

Nas civilizações orientais e ocidentais houve a contribuição tanto na Mesopotâmia, quanto no Egito, por exemplo, durante as cheias dos rios Tigres, Eufrates e Nilo, onde os povos sabiam o momento exato de cultivar

as plantações ou utilizar técnicas de irrigação. Na Grécia, os sábios gregos eram curiosos e queriam descobrir de onde vinham tais fenômenos, por exemplo, Erastóstenes que através de meios simples chegou a uma medida de precisão parecida com a esfericidade da Terra comprovada pela ciência. Como também, os Romanos que formaram um dos maiores impérios, conquistaram povos e anexaram territórios. (SANTOS E FERNANDES S/P. 2018).

Com isso, posso dizer que foi na Antiguidade que surgiu a curiosidade geográfica e de fato pode ter se dado o início de nossa ciência, ou seja, sua história está diretamente ligada a posse da terra, mais precisamente a da superfície ou crosta terrestre. Ao se apossarem e se relacionarem com o espaço natural, os seres humanos criaram o espaço geográfico. Posso assim dizer que a história da Geografia começa ao mesmo tempo, da história do ser humano na Terra.

Mas segundo Morais (2007, p.11) “(...) até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações”. A consolidação da geografia se deu no século XIX, mais precisamente no ano de 1871, quando algumas historiadorxs/pesquisadorxs deste campo, tomam como data importante, o primeiro Congresso Internacional de Geografia, em *Anvers* na Bélgica. A partir de seu estabelecimento, a Geografia passou por diversas reformulações em diferentes correntes de pensamento, o que chamamos de escolas geográficas.

O período chamado de clássico estava baseado na chamada Geografia Tradicional. Seus estudos centravam-se em duas escolas principais, o determinismo Geográfico, fundamentada no pensamento de Friedrich Ratzel³¹ (1844–1904), como a escola possibilista, tendo Vidal de La Blache³² (1845–1918), o seu grande precursor.

³¹ Etnólogo e geógrafo alemão que é um dos precursores da antropogeografia, do difusionismo e da geografia política e foi fortemente influenciado pelo pensamento de Darwin. A antropogeografia tem “como base a descrição e mapeamento das áreas onde predominam os fatores antropológicos, bem como o entendimento de como os seres humanos se espacializam na superfície terrestre e da influência da natureza sobre o corpo e espírito dos mesmos.” (VIEIRA, ALVES, 2022, p.3). Sobre o Difusionismo, é uma corrente antropológica que versa sobre a evolução das sociedades através da disseminação cultural. Quanto à geografia política Ratzel, como dito anteriormente, teve influência de Darwin, por este motivo enxergou o estado como um microorganismo “fazendo com que Ratzel se dedicasse mais ao entendimento de como uma comunidade se organiza em seu contexto político” (VIEIRA, ALVES, 2022, p.4).

³² Geógrafo francês e um dos nomes mais lembrados no que se refere à história do pensamento geográfico. Sua obra é bastante reconhecida por ser fundadora da corrente de pensamento que foi denominada por possibilismo, em oposição ao determinismo geográfico alemão. Vidal também foi considerado o fundador da escola francesa.

A Geografia Tradicional é uma corrente de pensamento pautada na vertente filosófica do positivismo e de acordo com Morais (2017, p.7) “Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis”.

Nesta corrente, segundo descrição do autor supracitado, a descrição dos lugares, a classificação e a enumeração eram parte importante na elaboração do método.

Para o positivismo a ciência se apropriava da observação, experimentação e na comparação dos resultados. É nesse período que percebemos o quanto essa ciência foi utilizada para fins políticos, como as expedições imperialistas que surgiam em alguns países europeus como a Alemanha. (SANTOS E FERNANDES, s/p, 2018).

A escola determinista teve como grande expoente Friedrich Ratzel, suas contribuições para o desenvolvimento dessa ciência são incontestáveis. Uma de suas colaborações mais importantes é o livro “Antropogeografia”, nesta obra o autor nos presenteou com muitos avanços e trouxe análises sobre ligação entre os seres humanos e o meio em que vivem. Para Ratzel, “(...) o meio exercia influência determinante na vida dos povos considerados à época menos desenvolvidos, chamados “povos de natureza”. (SILVA, 2018, p. 28)

A abrangente produção ratzeliana deixa transparecer a integração de fatos da modernidade e do rápido desenvolvimento da sociedade no contexto da Alemanha que se unificava. Reflexões sobre o Estado, a história, as raças humanas, o ensino da geografia e a descrição de paisagens perpassam a obra do geógrafo, que se preocupava em auferir uma identidade comum à nação em formação. (MARTINS, 2001, p. 1)

Ou seja, conforme a autora, a obra de Ratzel tem a intenção de desfazer a ideia de que a Geografia é uma ciência que apenas descreve o real, avançando na ideia de que o espaço geográfico ocupa um lugar importante.

Vidal de La Blache, trouxe-nos como ideia base, a teoria possibilista. Para La Blache o meio ambiente não determina como as sociedades vivem, mas os obstáculos naturais impostos auxiliarem aos povos a se desenvolverem ainda mais, ou seja, ao se adequar ao lugar em que vivem, elaboram melhor suas culturas, seus modos de vida e suas técnicas de sobrevivência, se especializando diante de suas realidades.

Como Geógrafo defensor da expansão e fortalecimento do Estado francês, La Blache traz contribuições que perduram até hoje e influenciam e muito o pensar e agir, não só dos geógrafos, mas dos governantes, empresários, etc. Para ele, o Estado (francês) deve conhecer as características de seu território, e tem totais possibilidades de se desenvolver e de melhorar a vida de seu povo governando seu território. (SILVA, 2018, p. 31)

Tomando como base esses fundamentos epistemológicos da ciência geográfica, no que tange as escolas da Geografia Tradicional, Botelho enfatiza que:

Estas duas primeiras escolas, determinista e possibilista, também chamadas escolas europeias, são conhecidas como Geografia Tradicional, e ainda hoje encontramos pesquisadores e professores fiéis em parte aos princípios estabelecidos por essas escolas, isto é, notadamente, porque o grande mérito da Escola Europeia é o de manter a estrutura e a unidade da Geografia (BOTELHO, 1993, p.56).

Essa corrente de pensamento começou a entrar em instabilidade na década de 1940, afinal o mundo havia mudado e as relações entre os seres humanos e o meio e entre eles também; por isso, surge um novo pensamento dentro dessa ciência, isto é, uma nova maneira de se observar e estudar os espaços e as relações que nele acontecem. Uma nova linguagem, mais atualizada e não baseada no positivismo, surgiu.

Manifesta-se um movimento de renovação desta ciência, chamada Geografia Crítica, que ganhou mais força nos anos de 1970, e tinha como base o método materialismo histórico-dialético³³. Esse novo modelo de pensamento teve como proposta a elaboração de conceitos geográficos ainda mais abertos à imparcialidade científica, com a intenção de que a ciência geográfica pudesse elaborar uma crítica ao modelo econômico que vigorava.

Para Straforini (2004, p.67,) “O centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do

³³ Método de análise da realidade criado por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX. O materialismo histórico-dialético argumenta que a estrutura da sociedade é forjada com base em fatores materiais, essencialmente relacionados à obtenção dos recursos necessários para a sobrevivência. Essa estrutura evolui ao longo do tempo à medida que os métodos de obtenção desses recursos se transformam, desencadeando um contínuo embate entre diferentes classes sociais, cada uma buscando exercer controle sobre esses meios. Diante desse entendimento da evolução social, ao analisar uma sociedade contemporânea, é imprescindível considerar esses aspectos fundamentais: a materialidade dos elementos envolvidos, o contexto histórico em que se desenvolveram e a dinâmica dialética que permeia as relações sociais. Essa abordagem torna-se essencial na condução de pesquisas científicas no âmbito social, uma vez que oferece uma perspectiva profunda sobre os motivos que moldam a realidade social. Ao seguir esse método analítico, é possível desvendar a verdade subjacente a determinada realidade social, compreendendo os fundamentos que determinam por que a sociedade se estrutura de determinada maneira, em detrimento de outras possibilidades.

espaço, exigindo, dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional”.

Diferente da geografia tradicional, a crítica teve dificuldade de se estabelecer nas escolas brasileiras, pois a “prática dos docentes e os livros didáticos possuíam reflexo da Geografia Tradicional” (Santos e Fernandes, s/p, 2018). Mas essa nova perspectiva de ensino ganhou força nos espaços universitários e de discussão acadêmica.

Sendo assim, é importante destacar aqui que, a Geografia Tradicional foi muito influente na Geografia tanto nas Universidades quanto nas escolas. Todavia, sabemos que tais modelos, seja o elaborado por Ratzel ou La Blache, não que não tenham importância no campo geográfico, contudo, suas maiores preocupações não se passavam por elaborar críticas ao real e sim descrevê-los. Ao contrário da nova corrente crítica do pensamento, que de alguma forma tentou fugir da neutralidade, pois quem faz a geografia somos nós e como afirmava meu saudoso e querido professor Adrelino de Oliveira Campos³⁴ (1949-2018): “Você não é você. Você é a soma das pessoas que passaram pela sua vida”. Ou seja, a Geografia e xs geografxs e professorxs de geografia não podem simplesmente descrever a realidade, temos que tecer críticas, pois fazemos parte do meio social.

Nesse sentido, Cavalcanti (1998), fala sobre a necessidade da geografia não se pautar apenas na descrição, mas na realidade social e vivenciada pelas sociedades.

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

³⁴ Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (1980), mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Autor do livro do Quilombo à favela: a produção de "espaço" criminalizado no Rio de Janeiro.

Com a geografia crítica, vejo que esta ciência obteve muitos avanços, pois uma de suas prioridades passou a ser as relações sociais, a produção e a transformação do espaço em função de interesses coletivos em uma sociedade capitalista, ou seja, saiu de uma ciência que apenas explicava o mundo e suas formas, para uma ciência que agora contribui para transformá-lo.

2.1 A Geografia no Brasil

Os primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil datam dos anos de 1930. A partir desse período essa ciência se institucionalizou cientificamente no país, muito baseada na Geografia Francesa. De acordo com Rocha (2000) as primeiras universidades que tinham cursos de Geografia no Brasil foram as Universidades de São Paulo e a Federal do Rio de Janeiro.

A formação de professores no Brasil está ligada à institucionalidade da Geografia Brasileira ocorrida na década de 1930, quando o governo brasileiro trouxe vários professores estrangeiros para começar a educação geográfica em nível superior no país. Os primeiros ensaios foram às obras de Delgado de Carvalho que abordavam temas da geografia regional, da geografia física e metodologia de ensino da geografia com influência da escola clássica francesa. Sendo o primeiro curso criado na USP com os professores franceses Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines. (SOUZA, CHAGAS E COSTA, 2021, p.4).

Ainda na década de 1930, foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) responsável por desenvolver conhecimentos sobre o território nacional, sendo a primeira instituição a admitir os profissionais da geografia fora dos espaços escolares.

Por muito tempo, os cursos de geografia estavam atrelados às Faculdades de Letras, fazendo com que esse curso de formação não tivesse autonomia para elaborar e desenvolver seus currículos e pesquisas, após muita luta dos docentes se tornaram um curso autônomo.

Ainda no início do século XX, geografia e história eram uma única graduação, isto é, a faculdade de geografia estava atrelada a de história, sendo que a primeira era menos interessante para os graduandos, pois ao final do curso a grande maioria dos discentes optavam pela graduação em história. Outro fator que, a meu ver,

poderia ser um estímulo ao desinteresse dxs alunxs, está no fato do que Santos e Fernandes (2018) nos trazem:

Uma outra problemática é que até 1934 os livros de Geografia não eram elaborados por geógrafos, eram elaborados por sociólogos ou então historiadores, e a única temática que era destacada referia-se à descrição dos lugares, havia outras preocupações, então a elaboração dos livros de geografia por docentes de outras áreas eram um dos problemas que envolviam o desenvolvimento da ciência geográfica, e os alunos viam na Geografia, até 1934, como um curso de memorização e descrição. (SANTOS E FERNANDES, s/p, 2018)

No ano de 1936 se formaram os primeiros professores de Geografia, e a partir de 1950 houve uma maior difusão dos cursos de formação de professores de Geografia, com sua oferta tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. A partir dessa data foram muitas as dificuldades desse curso, como também novas leis precarizando cada vez mais o ensino com os currículos mínimos, ou seja, a diminuição dos componentes curriculares e da carga horária dos cursos de Geografia, tal qual vemos atualmente.

A Lei nº4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fez com que os cursos de licenciatura em Geografia tivessem uma nova regulamentação exigindo um currículo mínimo, dessa forma o curso passou a durar quatro anos e a ter as seguintes disciplinas:

- Geografia Física;
- Geografia Biológica ou Biogeografia;
- Geografia Humana;
- Geografia Regional;
- Geografia do Brasil;
- Cartografia.

Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:

- Antropologia Cultural;
- Sociologia;
- História Econômica Geral e do Brasil;
- Etnologia e Etnografia do Brasil;
- Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia;
- Mineralogia;
- Botânica

Com o advento da Lei nº5692/71, a educação passou a vigorar em dois níveis, chamados: primeiro e segundo graus, com isso foi inserido no currículo escolar a disciplina de Estudos Sociais, que constituem:

[...] uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando.” (PENTEADO, 1991, p. 20)

Se faz necessária uma menção a um período, que chamo de hétero, branco e cristão, ao invés de utilizar termos racistas para me referir a ditadura militar (1964-1985), época em que a geografia, ou melhor, os estudos sociais passaram a dominar as salas de aula apresentando temas até então políticos, de forma “despolitizada”. Moreira (1988) afirmou que esta ciência, dependendo do uso que dela se faz, poderia servir tanto para tornar os homens cidadãos esclarecidos como para aliená-los.

Com a aprovação desta lei, muitas universidades acabaram com seus cursos de Geografia e optaram pelos cursos de Estudos Sociais, principalmente nas instituições privadas, que viram nesses cursos de licenciatura curta³⁵ uma ótima oportunidade de ganhar dinheiro.

2.2 Um breve histórico da Geografia Escolar

Já enquanto uma disciplina escolar, a sua história é anterior aos cursos de Licenciatura. Como falei anteriormente, desde a Antiguidade estuda-se Geografia, mas ainda sem o conhecimento geográfico, aqui no Brasil não foi diferente, no período colonial esses conhecimentos estavam voltados principalmente para a formação religiosa, já que a Igreja Católica controlava a educação e suas abordagens falavam

³⁵ Criada em outubro de 1964, ou seja, em pleno período da Ditadura Militar no Brasil. A partir da reforma do Ensino Superior e também dos 1º e 2º graus, a Lei 5.692/71, instituiu que a formação de professores e especialistas para lecionarem na escola secundária poderia ser realizada por meio de cursos de curta duração que são programas de graduação mais curtos em comparação com os cursos tradicionais de licenciatura, e geralmente, eles têm uma duração de dois a três anos, em vez dos quatro anos típicos de uma licenciatura completa.

sobretudo sobre a ocupação e exploração do território, porém, dando um enfoque eurocêntrico, uma vez que o Brasil ainda era colônia de Portugal.

No século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, a Geografia foi implantada em 1837 como disciplina escolar obrigatória pela primeira vez, fato que aconteceu no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Porém, foi só no século seguinte, ou seja, século XX que a Geografia Escolar construiu seu formato mais consistente, mas apesar de ganhar espaço nos currículos escolares com a reforma educacional no ano de 1931, seu ensino continuou dando ênfase à descrição e a memorização de nome de países, capitais, rios etc.

Os anos 1960 trouxeram para a Geografia mudanças significativas, a partir da influência de geógrafos como Milton Santos e da geografia crítica, tornaram-se fundamentais para uma abordagem mais reflexiva e engajada.

Milton Santos notabilizou-se tanto como idealizador de uma nova epistemologia da Geografia Nova – conhecida como Geografia Crítica ou Geografia Renovada – quanto pela concepção, organização e instrumentalização metodológica de uma refinada teoria sobre o espaço geográfico, de sensível viés analítico-social, com enfoque nos estudos sobre a formação e conformação geográfica do espaço, da urbanidade e do território. (SUZANO JUNIOR, 2022, p.15).

No decorrer dos anos, a geografia ministrada nas escolas passou por múltiplas e diferentes reformas, com o advento da globalização, os avanços tecnológicos e as questões ambientais tão latentes, precisou se readaptar a essas realidades, isto é, tais temas trouxeram novas provocações a serem abordadas em salas de aula.

Apesar de todas as mudanças ocorridas nos anos 60 em relação a geografia, o período da ditadura militar no Brasil deixou marcas significativas na educação brasileira. Fonseca (1993) fala sobre a alta taxa de evasão escolar, apesar do aumento do número de vagas nas escolas públicas de segundo grau. Outro dado alarmante nesta mesma época, é a taxa de analfabetismo muito elevada, aproximadamente 20%, o que na época que foi feito esse levantamento no ano de 1989, indicava um número aproximado de 24 milhões de brasileiros analfabetos.

Já em relação ao ensino de geografia, a preocupação dos governos militares da época, é que esta disciplina fosse utilizada como uma ferramenta de doutrinação, com ênfase em aspectos políticos e ideológicos favoráveis ao regime.

Após o fim da ditadura, houve um movimento significativo para democratizar a educação no país e promover uma abordagem mais crítica e reflexiva, currículos

foram revisados para incluir uma visão mais pluralista da sociedade brasileira, incorporando temas como diversidade cultural, questões ambientais, desigualdades sociais e desenvolvimento sustentável.

Além disso, houve uma valorização do ensino de geografia como uma disciplina que busca compreender as relações entre sociedade e espaço, estimulando a reflexão sobre problemas locais, regionais e globais. Isso inclui o estudo das dinâmicas urbanas, problemas ambientais, questões agrárias, geopolítica e outras áreas de conhecimento relevantes para a compreensão do mundo contemporâneo.

Com essa valorização da geografia no pós-ditadura militar, a geografia tem suas bases fincadas em uma perspectiva interdisciplinar, incluindo conhecimentos históricos, econômicos, políticos, do meio ambiente e da sociedade em geral, buscando dar ênfase a formas de conhecimentos pautados em pensamentos críticos do espaço geográfico.

Desde sua origem, até os dias atuais, a geografia escolar mostra sua força, mesmo sofrendo ataques, um deles em curso atualmente com a reforma do ensino médio, que retira a obrigatoriedade de alunos estudarem essa disciplina em algumas séries. Em sua jornada até hoje, é perceptível que a ciência geográfica evoluiu e superou diversos desafios, se adaptando as diferentes mudanças sociais e culturais, passando de uma disciplina com uma abordagem eurocêntrica e descritiva, para uma disciplina que se importa e valoriza em apresentar e explicar o contexto em que os acontecimentos no espaço social estão inseridos. Acima de tudo, a geografia é preocupada com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes do mundo que os cerca.

2.3 A FFP: sua importância na formação de professorxs pesquisadorxs e na minha trajetória acadêmica

Como já dito anteriormente, foi nessa faculdade que fica em um município periférico na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente no município de São Gonçalo, que iniciei no ano de 2014, no curso de Licenciatura em Geografia. O que falar desse lugar onde pude concretizar o sonho de ter uma formação de nível superior? Onde entendi e percebi o real valor de ser docente em

um país que ainda, em pleno século XXI, discrimina as pessoas por serem pretas, gays, pobres, nordestinos, etc., onde LGBTQIAPN+ são mortos diariamente e muitas das vezes são tidxs como culpadx por decidirem viver suas vidas como desejam.

E foi na FFP que me descobri aluno de um curso que busca estudar a sociedade (des)organizada, em momentos datados e em lugares determinados, através de um modelo econômico, produtivo, consumidor e, por conseguinte, seletivo e excludente pelas classes sociais. E foi assim, que me deparei com o curso que mudou minha trajetória acadêmica, que me transformou em professor e pesquisador, e, que me levou a realizar esse trabalho de mestrado. Mas como cheguei aqui? Já contei um pouco, mas essas e outras perguntas que hoje, no presente, faço é que me levaram a buscar um pouco da história dessa instituição que já tem mais de 50 anos. A Faculdade de Formação de Professores atua na tessitura da formação docente e discente e sempre viveu e vive constantes tensões de disputas políticas e sociais, marcas presentes nos noticiários³⁶.

Figura 9 - Entrada da UERJ/FFP



Fonte: Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/5437/ffp/>>.

³⁶ Alunos se escondem em corredor durante tiroteio próximo a campus da Uerj em São Gonçalo, RJ | Rio de Janeiro | G1 (globo.com). Fonte: Site G1. Acesso em: 19 mar. 2024.

Criada no ano de 1973, a origem da FFP remonta ao final da década de 1960 e início da década de 1970, quando identificamos inúmeras reformas educacionais tanto no ensino superior (1968), quanto no que hoje chamamos de educação básica naquele momento Ensino de 1º e 2º graus – (1971). Cabe destacar que ambas as propostas foram postas em prática durante o período da Ditadura civil-militar³⁷, e que tinha como principal meta a criação de licenciaturas curtas para atender a necessidade de mão de obra profissional para atuar nas escolas de Ensino de 1º e 2º graus, em destaque para a disciplina de Estudos Sociais, que trazia em seu currículo os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas disciplinas de História e Geografia, retiradas do currículo pelos interventores militares nesse período.

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, este projeto de reforma de ensino de envergadura nacional foi colocado em prática, em parte, com a criação da Fundação Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), com a Lei nº 6.598 de 20 agosto de 1971, subordinada à Secretaria Estadual de Educação. No texto desta lei definiu-se que o governo do Estado iria criar uma Faculdade de Formação de Professores que seria subordinada a este centro e foi elaborada uma proposta de cursos de licenciatura curta que nela funcionariam para atender as demandas urgentes de formação específica de docentes para as disciplinas. (CALAINHO; TAVARES, 2023, p. 26)

Nesse contexto nasce a FFP com os cursos de Estudos Sociais, Ciências e Letras – todos de licenciatura curta – a partir do Parecer n.º 251/72 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 14 de agosto de 1972. Entretanto, seu funcionamento só ocorreu um ano depois, em setembro de 1973, sendo seu campus composto de apenas 04 departamentos: Estudos Sociais, Educação (que deveria ofertar todas as disciplinas pedagógicas para todos os outros cursos), Letras e Ciências Exatas e da Natureza.

Em março de 1975 houve a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, o que fez com que o Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), que em seu projeto trazia a proposta da Faculdade de Formação de Professores, tivesse

[...] seus objetivos ampliados, numa perspectiva de desenvolvimento de recursos humanos, através de projetos realizados para uma clientela interna

³⁷ A Ditadura Civil-Militar, foi um regime autoritário que começou com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. O regime militar durou 21 anos (1964-1985), estabeleceu a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime.

e externa da rede Estadual de Ensino. Sua denominação é mudada para Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), mantendo a FFP em sua estrutura básica. (ASSIS; SILVA; FILHO; FONTOURA, Texto mimeo, s/d, p. 02)

A década de 1970 marca a história não só de nosso país – que vive o auge da ditadura civil-militar – mas também a trajetória da FFP, que até 1976 era a única instituição de ensino superior no município de São Gonçalo e isolada da capital do estado – onde as lutas em prol da liberdade de pensamento e expressão ocorriam frente a grande repressão e as imposições feitas pelo então regime em vigor.

[...] pairaram sobre a FFP muitas ameaças de interrupção de seu funcionamento. Uma forma de fortalecimento institucional pareceu ser, para alguns membros do corpo docente apostar no processo de transformação dos cursos de licenciatura curta em plenas, uma vez que se acumulavam muitas críticas à qualidade de formação proporcionada pelas licenciaturas curtas, consideradas ligeiras demais para garantir boa formação. (CALAINHO; TAVARES, 2023, p. 27)

Diante da situação política vivenciada no país e das discussões acadêmicas em relação a própria disciplina de Estudos Sociais e a formação de docentes de História e Geografia, o Departamento de Estudos Sociais não participou da luta pela defesa do projeto das licenciaturas plenas.

O final dos anos de 1970 serão marcados pelo processo lento e gradual da transição do governo militar para a redemocratização do país. Diante dessa transição, os acadêmicos das áreas de História e Geografia iniciam uma crítica ferrenha aos cursos de licenciatura curta, o que possibilitou o fortalecimento do projeto de implantação das licenciaturas plenas.

Em paralelo a essas lutas, xs professorxs da FFP dos cursos que estavam envolvidos na reformulação das licenciaturas são surpreendidos quando em 1980, Chagas Freitas, então governador do Estado do Rio de Janeiro, assina um decreto que cria a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), extinguindo o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH) e o Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro (FIDERJ). Nesse momento a FAPERJ passa a ser a instituição mantenedora da FFP. Logo rumores do fechamento do campus São Gonçalo passaram a fazer parte do cotidiano dxs professorxs, funcionárixs, como também dxs discentes que se viam no meio de um dilema que ultrapassava a esfera educacional da instituição.

Em 1982, após um longo período sem eleições, o país vive um processo de escolha dos governadores dos estados da união. No Rio de Janeiro os eleitos foram para governador Leonel de Moura Brizola, grande opositor do regime ditatorial civil-militar, e tinha como vice-governador o antropólogo Darcy Ribeiro. E foi assim que no ano seguinte (1983) a FFP passa a fazer parte da UERJ. Contudo, esse foi um momento tenso e preocupante, pois essa decisão foi imposta por meio de um decreto, deixando de lado a consulta à comunidade acadêmica, o que teria sido um grande gesto democrático, mas que não aconteceu. Por isso, um movimento contra essa decisão feito por alunos, docentes e funcionários, fez com que, alguns dias depois, a FFP voltasse a fazer parte da FAPERJ.

[...] mas dentro de um redesenho que a incluía no projeto imaginado por Darcy Ribeiro, chamado Complexo Educacional de São Gonçalo (CESG), que pretendeu reunir três construções vizinhas que abrigavam a FFP, o Centro Integrado Walter Orlandini, responsável pelo ensino de 2º grau e o Colégio Estadual Coronel Tarcísio Bueno, referente ao ensino de 1º grau, para garantir a formação educacional desde o ensino básico até o ensino superior (CALAINHO; TAVARES, 2023, p. 29)

Após inúmeras turbulências vivenciadas pelo corpo docente da FFP, em julho de 1984, são criados e aprovados os cursos de licenciatura plena em Geografia e História, a partir de proposta apresentada pelo chefe do Departamento de Estudos Sociais. As licenciaturas curtas (ainda existentes) dos outros cursos foram logo extintas. Cabe aqui salientar que no ano de 1987 a FFP foi definitivamente incorporada à UERJ.

Para que essa incorporação ocorresse foi determinado um período de avaliação, por parte da UERJ, dos cursos existentes na FFP. Por isso o vestibular para a FFP ficou suspenso durante um período de dois anos e só assim, no final dessa avaliação é que os cursos de licenciatura plena de História e Geografia – ligados ao Departamento de Estudos Sociais - foram aprovados.

Apenas nos anos de 1990 iniciou-se um movimento, idealizado pelos professores de Geografia, para organizarem um Departamento de Geografia. Após inúmeras reuniões para deliberar a estrutura desse novo departamento nasceu, em abril de 1995, o Departamento de Estudos Sociais para Ciências Humanas, responsáveis, respectivamente, pelos cursos de licenciatura plena de Geografia e de História.

Após essa recuperação temporal da tessitura do curso de Geografia e da história da FFP, no próximo capítulo disserto sobre alguns incômodos que tive como aluno no curso de geografia da FFP/UERJ.

3 INCÔMODOS VIADOS COM A FORMAÇÃO

Prepara os doces que a festa não parou por aí
 Alice Guél “hitou” mandando um "Deus é travesti!"
 Segura o queixo que esse trecho é feito pra engolir
 Mas se o efeito causou medo, é hora de fugir
 Só mais um trago desse amargo que eu vivi
 Contando as notas chora que hoje eu vou sorrir
 De batom preto pro velório ou enterro
 Vê nas manchetes e pede pra eu não ter que repetir

Quebrada Queer - Quebrada Queer, 2018

Durante a minha graduação no curso de Licenciatura em Geografia³⁸ na FFP, somente uma matéria oferecida pelo Departamento de Geografia (DGEO) abordou institucionalmente o tema de gêneros e sexualidades, foi a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV ministrada pelo docente Gabriel Siqueira Corrêa³⁹. As demais disciplinas que abordaram tal temática foram oferecidas pelo Departamento de Educação (DEDU), todas ministradas pela orientadora desta dissertação. Cabe ainda ressaltar que somente uma das disciplinas era obrigatória, as demais eram optativas/eletivas, ou seja, nem todxs xs alunxs querem, podem ou necessitam cursar e isso influência nos conhecimentos construídos nos cursos de licenciaturas. Segundo Sepulveda e Sepulveda (2021, p. 9):

Atualmente, somos professorxs de duas universidades públicas, e recebemos muitas docentes de história, assim como estudantes de licenciatura da área para serem orientandxs nas monografias de final de curso, em mestrado e doutorado. A maioria delxs se queixa de não ter feito de modo aprofundado, ou mesmo de não ter feito em nenhum momento, a discussão sobre gêneros, sexualidades e história das mulheres em seus

³⁸ Nos anexos consta o fluxograma das disciplinas que cursei na graduação.

³⁹ Graduado em Geografia pela UERJ/FFP. Possui mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Associado vinculado ao Departamento de Geografia da UERJ/FFP. Atualmente coordena o NETEN (Núcleo de Estudos em Territorialidades Negras e Ensino de Geografia) debatendo os seguintes temas: Relações Raciais e Geografia; Lei 10.639/03; Lutas Quilombolas no Brasil e Branqueamento do Território.

cursos de graduação, sentindo, assim, a necessidade de pesquisar sobre essas temáticas. [...] Sabemos, por relatos de estudantes que nos procuram, por vezes, algunxs professorxs ministram disciplinas eletivas sobre a história das mulheres ou gêneros, mas em relação às temáticas das sexualidades não há qualquer tipo de oferta. Contudo, as disciplinas não sendo de caráter obrigatório, nem todxs xs alunxs tecem conhecimentos sobre esses assuntos que são tão importantes para a futura prática profissional do ensino.

Dessa forma, como eu não cursei todas as disciplinas eletivas/optativas ofertadas pelo DGEO, nem como fui aluno de todxs xs professorxs, foi necessário analisar algumas disciplinas da grade curricular desse curso e se em suas ementas apareciam termos como *diferenças, diversidade, gêneros, sexualidades e minorias*, assim como também precisei averiguar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do mencionado curso. Se tais questões apareciam, em quais contextos teóricos e envolvendo quais áreas? A partir dessa questão problematizadora, o objetivo geral dessa dissertação foi investigar qual o tratamento é dado às questões de gêneros e sexualidades na formação inicial de professorxs em geografia. Para dar conta do objetivo geral, os objetivos específicos elencados foram: I – investigar como essas questões apareciam na grade curricular e no PPP. II – analisar se e como são desenvolvidas as discussões sobre a referidas temáticas com os discentes e professores; III – Investigar qual a visão dos alunos e docentes sobre a importância de se estudar as questões dos gêneros e das sexualidades nos cursos de formação.

Para dar conta da discussão curricular e do PPP foi necessário dialogar com autorxs como Oliveira e Ferrari (2020), Paraíso e Caldeira (2018), Silva (2020), Silva (2015) e Veiga (1998).

Em relação às temáticas dos gêneros e sexualidades, como afirmam Leão, Ribeiro e Bedin (2010) muitxs professorxs, não sabem lidar com as violências e diferenças presentes nos cotidianos escolares. Em muitos cursos de formação não são ministradas aulas e não se dialoga sobre a temática das diferenças de gêneros e sexualidades, jogando-se esse assunto “para escanteio”. Assim, como xs autorxs supracitadxs, bem como Sepulveda e Sepulveda (2021), Odara (2020), Oliveira (2020), Caetano (2016) e Borrillo (2010) que discutem essa temática e foram usados para embasar esse texto.

A falta de trato é tão frequente e perceptível em relação a estudantes LGBTQIAPN+ que, em muitas escolas, incluindo a instituição onde realizei minha pesquisa de iniciação científica, não foi difícil encontrar quem desconhecesse o que significa o termo *homofobia*, que inclusive é um conceito inicial das fobias relativas à

comunidade LGBTQIAPN+. Lá também foi possível encontrar pessoas que acreditavam (talvez continuem a acreditar) que se a religião estiver presente no cotidiano escolar, torna a escola mais acolhedora, pois xs alunxs religiososxs são mais conscientes. Contudo, esse pensamento não foi o que vi acontecer na escola pesquisada por mim, nem o que presenciamos durante os quatro anos do governo Bolsonaro, onde as religiões de matrizes cristãs perseguiram pessoas e alunxs LGBTQIAPN+.

Infelizmente, assistimos diariamente alunxs LGBTQIAPN+ sendo submetidxs a práticas discriminatórias motivadas por valores religiosos que influenciam em atitudes e discursos LGBTQIAPNfóbicos.

Quando buscamos conversar com professores em formação (e já formados) a respeito de questões envolvendo gênero e sexualidade, a resposta era quase unânime: não falamos sobre gênero e sexualidade em nossas aulas porque não tivemos preparo para isso! E de fato não tiveram. Ao longo dos anos do curso de graduação, a ausência dessas questões no currículo, dá margem para que o assunto seja facultativo. Ou seja, depende da vontade ou não dos professores universitários tratarem ou não essas temáticas em suas aulas. Isso mostra que dessa forma a mudança, uma escola mais acolhedora com professores e professoras que se encontrem preparados para lidar com as diversidades é quase uma utopia (ESCOLTO & TONINI, 2018, p. 189).

De acordo com Louro (1997, pp. 67 e 68), “ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/ as. Aqui, o silenciamento – ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma”.

A ausência das temáticas dos gêneros e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professorxs é preocupante e sinaliza desinteresse e invisibilidade social do tema. Licenciandxs em formação sem contato com esses tipos de questões, estariam menos inclinadxs a se interessar também por essa discussão? Penso que sim e ainda que isso pode reforçar a situação de exclusão de quem mais sofre com isso, ou seja, as minorias sexuais e de gênero. Louro (1997) vai ressaltar que:

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 1997, p. 81).

Como a autora destaca muito bem, os gêneros e as sexualidades nos perpassam a todo o momento, ou seja, fazem parte dxs sujeitxs, e por isso a importância de se trabalhar institucionalmente a temática.

Este assunto é muito delicado e muito importante para mim, pois como já foi narrado, sofri processos discriminatórios por parecer/ser gay enquanto aluno da educação básica, porém, até chegar ao ensino médio eu não tinha certeza da minha sexualidade, o que não impediu que as práticas discriminatórias ocorressem desde as séries iniciais do ensino fundamental. Na educação básica fui alvejado por piadas, perseguições e discriminações religiosas, sei bem que é também por essa maneira que a LGBTQIAPNfobia se consolida, no intuito de menosprezar o “diferente”. Esses mecanismos fazem com que muitxs LGBTQIAPN+ adoeçam, cometam suicídio, sejam suicidadxs e/ou que sejam assassinadxs devido ao ódio e à intolerância.

É necessário lembrar que o Brasil é um dos países mais perigosos do mundo para a população LGBTQIAPN+. Algumas entidades como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)⁴⁰, o Grupo Gay da Bahia (GGB)⁴¹ e a Aliança Nacional LGBTI+⁴² fazem levantamentos sobre assassinatos/mortes de pessoas pertencentes a estes grupos minoritários. Em relação aos dados apresentados no relatório do ano de 2023⁴³ divulgado em conjunto pela Aliança Nacional LGBTI+ e GGB, foram mortas 257 pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, ou seja, uma morte a cada 32 horas.

É inegável o rastro de sangue LGBT+ derramado em território nacional, a ponto de nosso país aparecer na liderança mundial de tais crimes, sem que haja por parte do Estado brasileiro uma sinalização quanto a medidas emergenciais e em curto prazo para erradicar tal mortandade. (Aliança Nacional LGBTI+; Grupo Gay da Bahia, 2022).

⁴⁰ Disponível em: <<https://antrabrasil.org/>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

⁴¹ Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

⁴² Disponível em: <<https://aliancagbti.org.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

⁴³ Observatório 2023 de Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil, Grupo Gay da Bahia – Centro de Documentação Prof. Dr. Luiz Mott, CEDOC LGBTI+ (grupodignidade.org.br), acesso em: 17 mar. 2024.

É importante mencionar que por conta do isolamento social devido à pandemia⁴⁴ do Coronavírus⁴⁵, inúmeras outras entidades divulgaram o aumento da violência contra mulheres⁴⁶, em suas residências e, infelizmente, isso também tem ocorrido com muitas pessoas LGBTQIAPN+. Segundo relatório da Acontece LGBTI+ e do Grupo Gay da Bahia do ano de 2021 “Muitos casos de feminicídio e transfeminicídio tiveram aumento em muitos estados brasileiros, pois o isolamento social obrigou as LGBTQIAPN+ e mulheres a permanecerem na convivência de um período mais prolongado com seus agressores.” (Acontece LGBTI+; Grupo Gay da Bahia, 2021, p. 65).

Outro fator importante a ser mencionado, foram os casos sub notificados, uma vez que as políticas públicas voltadas para essa comunidade, sofreram desmanches, principalmente por parte do ex-(des)Governo Federal. Com pautas anti-LGBTQIAPN+, o ex-(des)presidente Jair Messias Bolsonaro promoveu diversos desmontes em relação a políticas públicas voltadas para essa população.

Assim, o governo Bolsonaro acaba por ratificar e aprovar suas necropráticas absolutamente discriminatórias, racistas e lgbtfóbicas que sempre estiveram presentes desde o Brasil colonial, mas que atualmente têm a anuência e aprovação de uma parte considerável da população que acaba sendo envolvida numa trama que tece a teia de sua morte, sem perceber que está sendo aniquilada. Do ponto de vista subjetivo, o governo de Bolsonaro representa ainda uma reação reacionária, patriarcal, misógina, racista e lgbtfóbica aos novos parâmetros de direitos conquistados por populações que historicamente tiveram seus direitos invisibilizados e que colocaram as normativas tradicionais de comportamentos em cheque. (CASTILHO E LEMOS, 2021, p. 272).

⁴⁴ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é o alastramento mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

⁴⁵ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARSCoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminado e transmitido de pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 pode ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais, aproximadamente 5%, podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, Ministério da Saúde, s/d.).

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-mai-13/fernandes-thomaka-aumento-violencia-domestica-quarentena>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Logo no início do (des)governo Bolsonaro, este deu fim a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), esse setor era responsável por promover ações transversais articulando políticas educacionais que levavam em consideração além de outras pautas, sobre os gêneros e as sexualidades. Já com a criação do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), foi retirado dos objetivos da pasta o tema da cidadania LGBTQIAP+. Tais ataques também foram feitas ao Estado Laico quando a então (des)ministra Damares Alves do MMFDH ao assumir o cargo em 2019 declarou: “O estado é laico, mas a ministra é terrivelmente cristã”⁴⁷.

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação foi reformulado e a participação da sociedade civil foi enfraquecida. No ano de 2020 houve a exclusão de uma ação orçamentária exclusiva para políticas LGBTQIAPN+, e já em 2021 o Departamento de Promoção dos Direitos LGBT foi extinto.

O atual governo vem reconstruindo as políticas públicas voltadas para essa população, e como exemplo temos o retorno do Ministério dos Direitos Humanos, além da criação da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, liderada por Symmy Larrat⁴⁸, a primeira travesti a ocupar o cargo de secretária nacional. Todavia, apesar desses importantes avanços, as políticas de promoção à diversidade e inclusão ainda enfrentam algumas adversidades.

Antes de voltar a falar sobre os dados de morte de pessoas LGBTQIAPN+ aqui no Brasil, é importante ainda mencionar que contra todos esses dados, a Advocacia Geral da União (AGU), que representa o governo Federal, se opôs ao Supremo Tribunal Federal (STF) quando este órgão votou sobre a criminalização da LGBTQIAPNfobia, equiparando-a ao racismo.

Os números alarmantes de assassinatos de LGBTQIAPN+ no Brasil, outro levantamento, realizado pela ANTRA, em seu dossiê dos assassinatos e da violência contra pessoas trans, informa que em 2023 ocorreram 145 assassinatos de pessoas trans e travestis, já no ano de 2022, foram 131 mortes.

A entidade alerta:

⁴⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damares-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

⁴⁸ Symmy Larrat Brito de Carvalho é uma jornalista brasileira. Larrat ocupou a presidência organizacional da ABGLT entre 2017 e 2022. Desde 2023, atua como Secretária Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+.

Ressaltamos que a média dos anos considerados nesta pesquisa (2008 a 2023) foi de 126 assassinatos/ano. Ao observarmos o ano de 2023, com 145 casos encontrados, vemos que ele continua 15% acima de média de assassinatos em números absolutos. Desde o início dessa pesquisa em 2017, o número de assassinatos anuais seguiu acima da média de todos os casos. (DOSSIÊ, 2024, p. 46).

Mediante as tais exposições, percebe-se uma grande necessidade de se realizar pesquisas na intenção de elaborar projetos que visem à promoção da igualdade social e a não discriminação por conta da orientação sexual e identidade de gênero⁴⁹. Acredito que, para a diminuição destes números, precisamos de iniciativas no campo da educação, seja capacitando docentes com palestras e cursos ou na elaboração de materiais educativos sobre gêneros e sexualidades para comunidades escolares e/ou universitárias.

Investigar como os cursos de licenciatura se posicionam e entendem a importância da discussão dessas temáticas, é importante para viabilizar formações que atuem no preconceito contra uma população que já é tão marginalizada.

Atualmente vivemos momento de ataques à educação pública no Brasil, em que determinadxs políticxs conservadorxs⁵⁰ tentam colocar a sociedade contra xs professorxs, utilizando-se de discursos que tentam representar essxs profissionais como pessoas que querem ensinar sexo e práticas sexuais para as crianças e jovens. Aproveitando-se desse tipo de discurso, por exemplo, retiraram as palavras gêneros e sexualidades dos Planos de Educação, assim como fizeram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵¹, divulgada no ano de 2018.

⁴⁹ É a maneira como o indivíduo se enxerga em relação ao seu próprio gênero, ou seja, é como a pessoa se reconhece: homem, mulher, de ambos os gêneros, ou ainda não se identificando com nenhum dos gêneros. É um processo de construção ou desconstrução em relação ao seu comportamento social. (SEPULVEDA, CORRÊA E FREIRE, 2021, p. 49)

⁵⁰ Segundo Bonazzi (2000), fica mais fácil entender o conceito de conservador pela variedade de significados atribuídos ao adjetivo, do que entender o substantivo conservadorismo pela dificuldade de determinar a sua natureza e os seus fins. A inexistência de uma teoria política comum que defina xs conservadorxs e a dificuldade dxs conservadorxs em sistematizar suas próprias ideias complica mais ainda a compreensão do termo. Com isso, o uso da palavra entra no cotidiano com sentidos variados, ganhando vida e sendo apropriado, muitas vezes, como forma de xingamento. Já de acordo com Sepulveda e Sepulveda (2016) outra questão que interfere na compreensão do conservadorismo é uso que se faz a esse termo relacionado ao comportamento humano. Afinal, uma pessoa pode ser inovadora ao nível político, mas ter condutas conservadoras com relação à família, ou até mesmo no que diz respeito a práticas sexuais. Dessa forma, podemos dizer que a questão do conservadorismo é realmente confusa e carregada por emoção, uma vez que ela se arrola também com o comportamento humano.

⁵¹ Não é meu intuito discutir BNCC, só a cito como exemplo de mais um dos ataques que os estudos sobre os gêneros e as sexualidades no campo da educação vem sofrendo.

Jamais dispostos a promover a tolerância, o respeito, reconhecendo os gêneros e as diversidades sexuais, os integrantes da aliança conservadora agiram junto as instâncias competentes para institucionalizar a censura. Disputando seus interesses em torno do currículo, promoveram a retirada dos descritores gênero e diversidade sexual da BNCC. (EVANGELISTA E GONÇALVES, 2020, p. 13).

Porém, as universidades têm autonomia para se posicionarem contra tal situação e podem promover discussões e práticas curriculares que considerem as muitas minorias presentes em nossa sociedade.

Como afirma Caetano (2016, p. 137) “(...) nós carecemos de uma motivação interna para o momento da luta”. Sendo assim, minha motivação com esta pesquisa é de contribuir para que professorxs possam lidar de outros modos com alunxs LGBTQIAPN+ nas escolas, sobretudo com vistas ao posicionamento em relação aos preconceitos contra os gêneros e sexualidades. Tendo como intuito que alunxs como eu não sofram tantos processos excludentes nos *espaçostempos* escolares. Porém, é importante ressaltar que esta dissertação não é um manual de como lidar com corpos dissidentes em espaços educativos, até porque não acredito em um saber único, afinal esta pesquisa trata além de outras coisas, de experiências pessoais e o meu olhar/percepção sobre tal temática, ou seja, posso conseguir e espero, dialogar e contribuir com outrxs.

Assim, para apresentar os caminhos da pesquisa que foram traçados neste trabalho, no próximo sub-capítulo apresento a metodologia que usei e as técnicas de investigação utilizadas.

3.1 Abordagem teórico-metodológica (Conduitas viadas)

Inicialmente, gostaria de destacar que a maioria dxs referencias teóricxs utilizadxs nesta dissertação, são pessoas pertencentes aos grupos sociais minoritários e, quando não são, trata-se de pessoas cis-heterossexuais que são aliadxs⁵² na luta por uma sociedade mais democrática, onde todas as diferenças sejam respeitadas.

⁵² Pessoas que não pertencem à comunidade LGBTIA+, mas apoiam a causa e lutam pelos direitos desse grupo. São conhecidos também como simpatizantes ou solidários. (SEPULVEDA, CORRÊA E FREIRE, 2021, p. 45).

Dito isto, para auxiliar na elaboração desta pesquisa, fiz o uso do diálogo com autorxs consideradxs referência nessa temática de estudo, dentre elxs: bell hooks (2017); Caetano (2016); Guinzburg (1989) Louro (1997); Foucault (1979, 1987 e 2006); Sepulveda (2012, 2015); e Sepulveda e Sepulveda (2018).

Como pode ser visto, há entre os referenciais teórico-metodológicos, aqueles que a *escritaviada* tanto crítica, por pertencer ao grupo de pessoas visto como os que servem como exemplo e norma para toda a sociedade, ou seja, homem, branco, europeu e cis-heterossexual⁵³. Porém, é necessário dizer que em minha dissertação também lanço mão de fazer alianças, com o intuito de alcançar meus objetivos.

Dessa forma, foi com muito cuidado que fiz a escolha da metodologia que me ajudou a caminhar na tessitura da minha pesquisa, pois eu precisei de um referencial teórico metodológico que estivesse em sintonia como a minha vida, com os cotidianos de opressão que vivenciei e ainda vivencio diariamente. Por ser viado, eu necessitei de uma abordagem em que minha *escritaviada* pudesse se amparar, para ser expressa em forma de uma narrativa sentimento. Assim, só a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pode me auxiliar.

O contato do pesquisador nos/dos/com os cotidianos, com os sujeitos pesquisadxs, *in loco*, permite recolher diversas informações, que são pistas, indícios e sinais (Guinzburg, 1989), muitas vezes inesperados, que ajudam a perceber algumas relações que atravessam o problema de pesquisa (SEPULVEDA, 2012). O cotidiano exige ver além daquilo que os outros já viram, e que o pesquisador:

[...] seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2002, p. 17).

Além do mergulho que é um dos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, existem mais cinco: virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida, literaturizar a ciência e o quinto movimento refere-se a relevância dos indivíduos praticantes que habitam os espaços escolares, [...] o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as

⁵³ De acordo com Sousa (2018): O padrão cis-heteronormativo imposto pela sociedade oprime, violenta, discrimina, subordina, inferioriza e mata diariamente pessoas que não se identificam com o mesmo. Por isso, devemos compreender, numa perspectiva decolonial, que a desconstrução desse padrão visa a justiça social e valida movimentos e lutas de resistência. (SOUSA, 2018, p.1)

chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...] (ALVES, 2008, pp. 45 e 46).

Os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos vêm ao encontro de minhas concepções sobre como tecer uma pesquisa e por isso foi escolhida como metodologia para elaborar minhas investigações. Principalmente no que tange ao quinto movimento, pois xs sujeitxs são primordiais na minha pesquisa. O meu compromisso com xs sujeitxs LGBTQIAPN+ que sofrem processos de exclusão é um dos motivos que me levou ao meu tema de investigação.

Posto isto, o primeiro movimento feito por mim para desenvolver este trabalho, foi a tessitura de uma pesquisa documental, realizada a partir de levantamentos no site de Ementário da UERJ⁵⁴.

Tive a intenção de correlacionar o que está presente nas ementas das disciplinas oferecidas pelo DEGEO com o PPP e com as narrativas de docentes que ministram algumas disciplinas. Com isso, pude acessar pistas, indícios e sinais (Guinzburg, 1989) que não foram encontrados nas fontes documentais, ou seja, para a leitura dos dados da pesquisa, utilizei o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

De acordo com o autor, é imprescindível olhar com os indícios da realidade apresentada, além de ler as pistas e sinais. Isso são significados e a partir deles compreender de diferentes modos, e buscar aprender outras maneiras, além dos tradicionais meios de pesquisa. Esses são fundamentos do paradigma indiciário.

Um dos protagonistas desta teoria, Giovanni Morelli⁵⁵, afirma que devemos observar os mínimos detalhes, principalmente aqueles que não chamam atenção do grande público. Em um quadro de Leonardo da Vinci⁵⁶, por exemplo, em sua obra “a última ceia”, o investigador deve observar os pormenores para descobrir se a obra é a verdadeira ou uma reprodução, ou seja, uma obra falsa.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.ementario.uerj.br/>>. Acesso em: 05 maio 2021.

⁵⁵ Foi um historiador da arte e político italiano, desenvolveu um método de crítica de obras de arte que buscava identificar características de um estilo artístico por meio de uma análise minuciosa, conferindo atenção aos detalhes. Este método passou a ser conhecido como método morelliano, servindo de base para o Método de pesquisa indiciária.

⁵⁶ Leonardo di Ser Piero da Vinci, ou simplesmente Leonardo da Vinci, foi um polímata nascido na atual Itália, uma das figuras mais importantes do Alto Renascimento, que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico. É ainda conhecido como o precursor da aviação e da balística.

Ginzburg (1989) refere-se também o criador da personagem Sherlock Homes, o escritor Arthur Conan Doyle⁵⁷. A figura, ou melhor, Holmes, é um detetive que ao tentar solucionar os crimes, direcionava seu olhar para as pistas que aparentemente não demonstravam ser importantes, mas que a partir de sua forma de investigação, eram indícios muito fortes.

Por fim, o autor também enfatiza que Sigmund Freud⁵⁸ o influenciou, pois, ao buscar informações sobre a doença de seus pacientes, procurava indícios no inconsciente a fim de descobrir o que causaria tal questão. O inconsciente é abstrato, ou seja, não é palpável e por isso foi necessário que Freud fizesse uma investigação a partir de pistas e sintomas.

Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud. [...] Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1989, p. 150).

Ginzburg (1989) menciona Morelli, Holmes e Freud com intuito de elucidar o paradigma indiciário, já que eles utilizam pistas, indícios e sinais, tendo em vista a improbabilidade de compreender o real. Com isso, o autor nos mostra o quanto é necessário trabalharmos com indícios que a realidade aponta. (SEPULVEDA, 2012). Buscar o entendimento a partir da leitura de pistas e sinais, a partir de algo que não conseguimos compreender de outra maneira, perceber dados do real por meio de indícios – é como pretendo tecer metodologicamente minha pesquisa.

Ao consultar as ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da FFP e ao dialogar com docentes, usei o Paradigma Indiciário como recurso, uma vez que este abre a possibilidade de ler os documentos e realidades, indicando o que e como observar. Aqui cabe ressaltar que o Paradigma Indiciário é um referencial teórico-metodológico que viabiliza interpretações diferentes de pesquisa, uma vez que não se utiliza de evidências que, muitas vezes, podem dificultar a construção de formas mais fechadas de leitura de documentos e realidades em investigação (SEPULVEDA, 2012).

⁵⁷ Foi um escritor e médico escocês, mundialmente famoso por suas 60 histórias sobre o detetive Sherlock Holmes, considerada uma grande inovação no campo da literatura criminal.

⁵⁸ Foi um médico neurologista e é mundialmente conhecido como pai da psicanálise.

As narrativas também foram utilizadas como instrumento metodológico, e me auxiliaram a fazer leitura das pistas, indícios e sinais contidas nas falas dxs docentes que foram importantes para elaboração desta dissertação.

O tempo de nossas vidas é, então, o tempo que conseguimos narrar, é o tempo articulado intensamente em uma história, é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la e de contá-la a nós e aos outros (CAETANO, 2016, p. 34).

Essas experiências que narramos, fazem parte de nossa construção como seres humanos, sendo estas produzidas e mediadas nos espaços sociais por onde passamos, com isso nós seguimos “(...)reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido (...)” (ANDRADE, 2021, pp. 176 e 177).

Se num primeiro momento fiz leituras de documentos como o PPP, assim, como de algumas ementas, como já dito anteriormente, as narrativas dos sujeitos se tornaram importantes para essa dissertação, pois a partir delas, pude colher pistas da ausência ou presença das questões sobre os gêneros e as sexualidades no curso de Geografia.

As narrativas permitem ampliar a compreensão do que vem sendo estudado, pois ajudam a perceber outras realidades e outros conhecimentos presentes nas práticas dos sujeitos narradores, levando assim a uma revalorização dessas vozes, dessas práticas e desses conhecimentos. (SEPULVEDA, 2012, p. 38).

As narrativas dos sujeitos foram importantes, pois me trouxeram (...) informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) (...) (ANDRADE, 2021, p. 177).

Finalmente, coloco duas questões em relevo. Essa pesquisa entende as questões dos gêneros e das sexualidades como construções sociais, o que implica a compreensão de relações de poder entre homens e mulheres, considerando os efeitos das construções do que é ser homem e do que é ser mulher em nossa sociedade (SAFFIOTI, 2005). Sobre o papel da educação frente às questões de gêneros e das sexualidades e como ela pode contribuir para a construção do respeito às diferenças e diminuição de práticas discriminatórias, Sepulveda, Sepulveda e Luz (2016) afirmam:

A escola é uma das instituições sociais que atua na regulação dos gêneros, das sexualidades e na modulação de condutas. Por isso, tende a reafirmar o padrão heteronormativo da sociedade, desta maneira os papéis sociais de meninas e meninos são também uniformizados por esta instituição. Os meninos devem se comportar como machos, devem ser viris e dominadores, já as meninas precisam ser dóceis, meigas, educadas e passivas. Dessa forma, a maioria das escolas controla, constrói, reconstrói, naturaliza a sexualidade e indica os espaços sociais que os corpos devem ocupar. (SEPULVEDA; SEPULVEDA; LUZ, 2016, pp. 4 e 5)

Estas práticas conservadoras que vem afligindo certos grupos sociais, como dito pelxs autorxs supracitadxs, também estão dentro de muitas câmaras municipais e assembleias legislativas, criando projetos de leis para que haver impedimentos e em alguns casos se torne até crime fazer debates sobre gêneros e sexualidades nas escolas⁵⁹. Guimarães e Marques (2007), afirmam que a Frente Parlamentar de Evangélicos (FPE) em Brasília são contrários às pautas LGBTQIAPN+, inclusive colocando em votação na casa, no ano de 2013, uma votação em que liberariam psicólogxs para realizarem tratamentos em pessoas pertencentes a esta comunidade, com o intuito de reverter a orientação sexual, o que ficou conhecido como a “cura gay”.

O projeto Cura Gay, também conhecido pelos nomes Terapia da Reorientação Sexual, Terapia de Conversão ou Terapia Reparativa, consiste no conjunto de técnicas que tem o objetivo de extinguir a homossexualidade de um indivíduo. Tal conjunto de técnicas inclui métodos psicanalíticos, cognitivos e comportamentais. Além disso, são utilizados tratamentos de ordem clínica e religiosa. O assunto se tornou extremamente polêmico por se referir à orientação sexual como uma doença, já que a palavra CURA implica a eliminação de um “mal”. (JUSBRASIL, 2016, s/n).

Essa terapia de Reorientação Sexual, remonta aos tempos em que, nós, LGBTQIAPN+, éramos conhecidos apenas como homossexuais, e se referiam às nossas práticas como homossexualismo⁶⁰, termo este que incluído na Revisão da

⁵⁹ É necessário enfatizar que, mesmo com a eleição e vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, os movimentos conservadores não cessaram suas ações. Eles continuam fortes, atuantes e tentam penalizar professorxs com a falsa alegação de doutrinação. Por exemplo, no dia 9 de julho de 2023, o deputado federal Eduardo Bolsonaro, filho do ex-presidente Jair Bolsonaro, em um ato em defesa do uso de armas, ocorrido na cidade de Brasília, disse que “Não tem diferença de um professor doutrinador para um traficante que tenta sequestrar e levar os nossos filhos para o mundo do crime [...]. Contudo, esse tipo de afirmação feita pelos movimentos conservadores não possui fundamentos jurídicos, muito menos éticos, e sua sustentação e propagação na sociedade foram considerados inconstitucionais, no ano de 2020, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), visto que não existe nenhum dispositivo que proíba tais debates na escola, além de tal demanda ferir a autonomia pedagógica dxs professorxs. Além disso, o compromisso de uma educação focada na garantia dos direitos humanos é combater as desigualdades e democratizar a sociedade, visando à emancipação social de seus indivíduos.

⁶⁰ O sufixo ismo relaciona-se à classificação de doenças. Para a referência ao comportamento sexual orientado as pessoas do mesmo sexo, emprega-se o termo homossexualidade, que não traz conotações relacionadas a doenças. (GAMA, 2019, p. 8).

Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1948, inicialmente como “personalidade patológica”, passando após uma revisão a compor o quadro de “desvio e transtornos sexuais”.

Após anos de lutas, que se iniciou na década de 1970, do Movimento Homossexual Brasileiro (Era conhecido com esse nome), em conjunto com outros movimentos internacionais dos Estados Unidos, Canadá e países europeus, a homossexualidade foi retirada da CID.

A decisão, por parte dos movimentos homossexuais, de lutar pela despatologização da homossexualidade no Brasil foi estabelecida no primeiro encontro de grupos de militância homossexual, em 1979, e reforçada no ano seguinte no 1º Encontro de Grupos Homossexuais Organizados (EGHO) e no 1º Encontro Brasileiro de Homossexuais. Nestes eventos ficou decidido que os militantes reivindicariam a exclusão do código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID), da OMS, adotado pelo Inapms. Para isto, entrariam em contato com profissionais da área da saúde para criar núcleos de estudo sobre a despatologização da homossexualidade, pressionariam a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), o Conselho Federal de Medicina e o Conselho Federal de Psicologia. (GAMA, 2019, p. 8 e 9).

Em fevereiro de 1985 o Conselho Federal de Medicina, aqui no Brasil, atendeu as reivindicações dos movimentos homossexuais e retirando o termo homossexualismo dos códigos de doenças. O reconhecimento internacional veio alguns anos depois, no dia 17 de maio de 1990 a OMS retirou a homossexualidade da lista internacional de doenças. Desde então, todo dia 17 de maio é celebrado o dia em que a homossexualidade foi retirada do catálogo de doenças e ficou marcado como o dia de combate a LGBTQIAPNfóbia.

O grupo de militância homossexual. Somos teve proeminência no início dessas ações, mas não as levou adiante devido à sua fragmentação interna e ao encerramento de suas atividades em 1982. Foi o Grupo Gay da Bahia (GGB) que tomou a frente da batalha, organizando manifestações nos encontros anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), angariando o apoio do então ministro da Previdência Social, dr. Jair Soares, organizando um abaixo-assinado que contou com mais de 16 mil assinaturas, obtendo a aprovação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs), entre outras instituições. (GAMA, 2019, p. 9).

Apesar de grande conquista com a retirada da homossexualidade dos códigos de doenças, os ataques continuaram e ainda continuam e por isso, percebe-se que é cada vez mais urgente a necessidade de se trabalhar com formações intencionais

sobre os gêneros e as sexualidades nos cotidianos universitários. Como foi dito anteriormente, existe autonomia universitária para isso e a educação é um dos pilares de onde podemos partir para construirmos uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, sem que as nossas diferenças nos separem de fato.

3.2 VIADificação⁶¹ do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores

É de extrema importância, a meu ver, destacar desde já que não tive acesso a todo o PPP da Geografia. Mesmo após diversas solicitações ao departamento e à coordenação do curso, bem como a docentes, a resposta sempre girou em torno de não terem acesso ao documento completo.

De acordo com o índice do documento que me foi disponibilizado, existem onze tópicos, sendo eles: 1 - Apresentação; 2 - Histórico da Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos; 3 - Projeto Departamental; 4 - Princípios, valores e objetivos; 5 - A reforma curricular; 6 - Perfil do curso; 7 - Perfil do quadro docente; 8 - Projetos de pesquisa, ensino e extensão do departamento; 9 - A sequência curricular e o fluxograma; 10 - Alocação docente e 11 - Anexos.

De todos os pontos descritos acima, só tive acesso aos cinco primeiros.

Para mim, enquanto pesquisador, levanto como indício da dificuldade de alcançar ao PPP o fato da temática de minha pesquisa, visto que, as pesquisas que giram em torno das questões de gêneros e sexualidades nas escolas, terem sido alvo de perseguição e censura pelo governo Bolsonaro.

Discutir gêneros e sexualidades no âmbito da geografia ainda gera certos desconfortos e polêmicas. Apesar de essas temáticas estarem presentes na ciência geográfica há mais de trinta anos, é comum que as pessoas nos interroguem sobre a validade das abordagens desse teor para o desenvolvimento teórico e metodológico da ciência. O desmerecimento das nossas pesquisas faz parte de nosso cotidiano profissional [...] (SILVA, 2010, p. 39).

⁶¹ Viadificação é uma forma viada de tecer a pesquisa, onde fazemos leituras possíveis, dos documentos ou das relações entre pessoas, a partir do olhar daquelas visto como “anormal” por boa parte da sociedade. Este olhar se torna necessário, pois buscamos igualdade e ela nunca virá daqueles que gozam os privilégios de gênero e sexuais.

Dito isto, é importante conceituar o que é um PPP. Os espaços educativos precisam estar balizados para seguirem na mesma direção e assim criarem suas identidades formativas, que sendo operacionalizadas por seres humanos, podem se modificar ao longo do tempo. Essas normas que direcionam e movimentam tais espaços, modificando os sujeitos que circulam por ele, são documentos nomeados de PPP, que contêm informações de qual caminho a escola, a universidade ou um determinado curso irá seguir para cumprir suas metas. “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2013, p. 13).

A elaboração do PPP de cada curso universitário surgiu após a Constituição Federal de 1988, foi estimulado e estipulado pelo artigo 12, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, que diz: “Os estabelecimentos de ensino superior, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Sobre o plano político pedagógico, é necessário enfatizar que “é político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2013, p. 13) e:

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade [...], que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p. 13).

Sendo assim, neste capítulo realizei uma *viadificação* crítica em alguns trechos do PPP, no que tange às dimensões intencionais, políticas e pedagógicas do curso de Licenciatura em Geografia da FFP.

É importante afirmar que compreendo o contexto em que o atual PPP do curso foi discutido e elaborado, (entre os anos de 2003 e 2005) e sua implementação se deu no ano de 2006 como descrito no próprio documento.

O presente documento esboça uma análise do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e delineia um novo projeto pedagógico para o curso com previsão de implementação no ano de 2006. Tal proposta foi elaborada com o objetivo de dotar o curso de geografia de novas ideias que fundamentam sua ação de forma cada vez mais eficaz e planejada. (REFORMA, 2005, p. 1).

Ainda sobre o documento, no trecho supracitado, o mesmo afirma que o objetivo do PPP é “dotar o Curso de Geografia de novas ideias” (REFORMA, 2005, p. 1).

Sendo assim, gostaria de destacar dois acontecimentos importantes de âmbito nacional, para a população LGBTQIAPN+, que estavam em curso durante a elaboração do PPP do curso e que poderiam, de alguma forma, auxiliar no objetivo supracitado, não fosse o descaso do departamento e historicamente da construção da geografia para com as questões dos gêneros e das sexualidades.

Em 29 de janeiro de 2004, muitas transexuais e travestis ocuparam o Congresso Nacional para o lançamento no Ministério da Saúde da campanha “Travesti e Respeito”, considerada a primeira iniciativa nacionalmente contra a transfobia. No mesmo ano foi lançado o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT)⁶² e de Promoção da Cidadania Homossexual - Brasil Sem Homofobia, também do ministério da Saúde. Um dos pontos deste programa era o “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual”, que tinha como objetivos:

- I- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- II- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- III- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- IV- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- V- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- VI- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB e;
- VII- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (CONSELHO, 2004, p. 22 e 23).

Com os pontos supracitados, inclusive é possível citar outros, percebemos que as discussões sobre os gêneros e as sexualidades dissidentes no ano da construção PPP já aconteciam na sociedade com movimentos organizados. Um deles, inclusive

⁶² Antiga sigla do movimento LGBTQIAPN+. A mudança ocorreu de GLBT para LGBT no ano de 2008 em Brasília na primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transgêneros. Essa mudança se deu após reivindicações das lésbicas, pois, as mesmas são discriminadas por serem homossexuais e mulheres, além de a sigla seguir um padrão internacional.

muito anterior à elaboração deste escrito, que são as Paradas LGBTQIAPN+, que anteriormente eram conhecidas como Paradas Gays.

De acordo com Silva (2018):

[...] em junho de 1995, na cidade do Rio de Janeiro, acontece a 17ª Conferência Mundial da *International Lesbian and Gay Association* (ILGA), neste encontro, que contou com o apoio financeiro do Ministério da Saúde e também da Secretaria Estadual de Saúde, acontece a primeira Parada do Orgulho LGBT do Brasil. Dois anos depois inaugura-se, com a primeira edição da Parada em São Paulo, um formato mais parecido com o que temos nos dias atuais. (SILVA, 2018, p. 210).

A questão da Parada Gay é outro dado muito relevante para nossa comunidade, e deveria ter sido trabalhada em algumas disciplinas do curso como geografia da população e geografia urbana, mas enquanto eu era estudante de licenciatura em geografia em nenhum momento a parada foi discutida em tais disciplinas. Outra questão que também podia ter sido debatida pelas disciplinas mencionadas é que já era realizada por grupos LGBTQIAPN+ como o GGB, é sobre o levantamento de violência e assassinatos contra/de pessoas pertencentes a essa comunidade, mas também isso não ocorreu enquanto eu era estudante. Por estes e outros motivos, entendo que em sua feitura não poderiam se furtar ao debate, mas, com ou por uma intencionalidade, para dar conta de inúmeras questões sociais, xs docentes que elaboraram o documento, utilizaram o termo justiça social que é um termo guarda-chuva⁶³, na tentativa de abarcar todas as lutas de grupos sociais por igualdade.

É importante também mencionar aqui que compreendo que a formação discente no que tange às questões dos gêneros, das sexualidades e das diferenças presentes nos cotidianos educacionais, não se dão apenas dentro das salas de aula, muito se aprende nos demais espaços da universidade, seja nas conversas despreziosas no bar da frente (Bar em frente a FFP), dentro dos Centros Acadêmicos (CA's), ou discutindo a construção de um coletivo LGBTQIAPN+.

Mas quero destacar que mesmo nesses espaços, cheio de pessoas conscientes, progressistas, que se colocam contra práticas LGBTQIAPNfóbicas ou outras formas de discriminação contra grupos minoritários, continuam ocorrendo

⁶³ É uma expressão utilizada para designar diferentes conceitos, ou seja, designa um conjunto ou abrange um grupo de conceitos relacionados. Outras palavras para expressar o mesmo termo, podem ser: termo cobertor, genérico ou global.

práticas preconceituosas e de discriminações. Muitos professorxs e funcionarixs em vários cotidianos escolares utilizam em suas falas palavras, expressões para menosprezar, maltratar e achincalhar xs estudantes LGBTQIAPN+. Santos (1978), afirma que o espaço também é um fator social e reflete o que está presente em nossa sociedade, ou seja, como o espaço é vivenciado por pessoas, nele é produzido e reproduzido diversas representações sociais. Ainda segundo o autor, “(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia (SANTOS, 1978, p. 145)”.

A universidade também é um espaço de convivência e nesses espaços as relações ocorrem de forma com que se reconheça no outro características que nos façam bem, ou seja, é daquela pessoa que vou querer me aproximar e manter uma relação, não daquele que me causa algum tipo de repulsa.

[...] um espaço de convívio, pode ou não fortalecer o sentido da alteridade das relações, mas pensamos que cabe a ela favorecer esses encontros, criando possibilidades para que a negatividade do outro não seja suprimida pelos tensionamentos inevitáveis do cotidiano. (BITETI, 2018, p. 54).

Compreendo que as relações sociais e as construções que se dão nos espaços fora das salas de aula são igualmente importantes, em relação a mim mesmo é relevante enfatizar que muito da minha formação política se deu nos demais espaços da FFP. Me lembro do dia em que fui fazer a matrícula no ano de 2014, eu e mais dois colegas da turma conversávamos sobre as eleições que ocorreriam naquele mesmo ano, um deles me perguntou sobre eu ser de direita ou de esquerda⁶⁴. Naquele momento eu ainda não sabia qual era o meu posicionamento e essa construção se deu a partir daquela conversa, dentro do ônibus a caminho da FFP e continuou por muito tempo nos espaços do campus. Hoje tenho certeza, sou de esquerda!

Mas como afirma Paraíso:

Lutamos assim, para que o tema gênero/sexualidade, que já ganhou espaço importante em investigações de diferentes campos do conhecimento, ganhe também espaço definitivo nos currículos, de modo problematizador, tendo como objetivo o acolhimento e a expansão da diferença. Trata-se de uma luta

⁶⁴ A visão política esquerda/direita, é um conceito geral de posicionamentos e ideologias partidárias. Existe uma ideia de que na esquerda se posicionam, em geral os progressistas, ambientalistas, social-democrata, socialistas, comunistas, dentre outros, já na direita posicionam-se os neoliberais, conservadores, reacionários, monarquistas, fascistas, nazistas, dentre outros.

para tornar vidas possíveis de serem “vivas” (BUTLER, 2013) na escola e em qualquer outro espaço, e que tem tido algumas conquistas nos últimos anos. (PARAÍSO, 2018, p. 25).

Atualmente, minha militância acadêmica se dá neste campo, pois entendo que essa é uma das maneiras para que professorxs saibam lidar melhor com essa temática e não joguem os problemas que surgem a partir dele, ou seja, a LGBTQIAPNfobia para escanteio como vemos em diversos cotidianos educacionais.

Não diferente do que muitxs pesquisadores (SILVA, 2018; ESCOLTO; TONINI, 2018) vem nos mostrando ao longo dos últimos anos, a maioria dxs docentes não tratam da temática por falta de conhecimento e formação.

Ao entrevistar o docente A⁶⁵, ele alega a falta de conhecimento sobre o tema, como justificativa de não trabalhar as questões dos gêneros e sexualidades em suas aulas.

Então penso que hoje a gente precisa provocar de novo a universidade e olhar para os nossos currículos e ver se a gente dá conta, ao mesmo tempo que a gente se vê na necessidade de oferecer aporte teórico e compreensivo mesmo porque é tudo muito novidade para nós né, se você pegar, eu diria assim, grande parte dos professores que estão formando professores hoje a gente não teve esse debate na hora de nos formarmos, a gente incorporou porque estudamos por conta própria depois de formado ou porque a universidade colocou a demanda.

Tenho muito receio com esses discursos, sobre falta de conhecimento ou somente a partir da demanda de determinadas turmas, uma vez que tudo isso pode ser o indício de inúmeras coisas, inclusive preconceito. É de se questionar esses posicionamentos, indagando se é somente desconhecimento ou se tem outros não saberes por trás dessas alegações.

Este “não saber” protege, pois produz um distanciamento seguro, ou seja, o indivíduo, ao alegar o “desconhecimento” da questão, se desculpa de sua responsabilidade ética, pois como não sabia, não podia intervir. Este tipo de posicionamento, chamado por alguns homofobia passiva, impede que se formule em questionamentos, uma vez que esses assuntos não entram na “ordem do dia” (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 72).

Esse silêncio em relação a essa temática, é estratégico e pedagógico, uma vez que o não falar se dá em relação a questões que são consideradas complexas ou da

⁶⁵ Utilizo letras aleatórias para me referir e nomear xs professorxs, funcionárixs e alunxs do curso de Geografia da FFP, pois desta maneira, preservo suas identidades.

ordem da moral, então não são eleitas para serem trabalhadas em sala de aula, ou seja, muitxs professorxs preferem não falar a respeito dessas temáticas. Quero dizer com isso, que a todo momento essas demandas estão dentro e fora das salas de aula da FFP, porém, as ocorrências dentro do campus, deveriam servir como exemplos do que nós, futurxs professorxs, devemos ou não fazer. E aqui gostaria de trazer um exemplo, de algo que deveria ser ensinado nos cursos de licenciaturas.

A estrutura física do campus é composta por alguns banheiros e estes ainda são separados por gênero, exceto os banheiros do primeiro andar do bloco A.

No ano de 2019 fui procurado por um aluno trans da instituição, pois o mesmo foi ao banheiro masculino, e um segurança entrou logo atrás e disse que ele não poderia utilizar aquele banheiro.

De acordo com Sepulveda, Corrêa e Sepulveda:

[,,] as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais (LGBTQIAP+) como fazem parte da sociedade brasileira também possuem os seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por outras legislações. Um desses direitos diz respeito ao uso dos espaços sociais, trata-se de uma Legislação Federal – a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Tal regulamentação estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todxs aquelxs que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero, sua operacionalização e que versa sobre o uso do banheiro também. (SEPULVEDA, CORRÊA E SEPULVEDA, 2023, p. 59 e 60).

Ou seja, de acordo com xs autorxs supracitadxs, existe uma resolução nacional que garante o uso de banheiros conforme a identidade de gênero, logo o segurança não poderia impedir o aluno de utilizar o banheiro masculino. Quando este assunto chegou à direção da unidade, resolveram pedir que o discente utilizasse o banheiro dxs funcionárixs, o que demonstra total desconhecimento também por parte da direção em relação a legislação vigente sobre o uso dos banheiros.

Quando tomamos conhecimento do ocorrido, me refiro ao Grupo de Estudos e Pesquisas Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários *EspaçosTempos* da História e dos Cotidianos (GESDI), do qual faço parte, entramos em contato com a direção da unidade para instruí-lxs sobre o uso e garantir o acesso do discente ao banheiro dxs alunxs.

No ano de 2022 a direção da FFP entrou em contato com a orientadora dessa dissertação, e solicitou a elaboração de uma placa “neutra”⁶⁶ para os banheiros do primeiro andar que tinha passado por reformas, e assim ficou a placa elaborada por alguns membros do GESDI:

Figura 10 - Imagem da placa dos banheiros neutros da FFP



Fonte: SEPULVEDA, CORRÊA E SEPULVEDA, 2023, p. 66.

Trago este ocorrido, pois, a meu ver, situações como esta deveriam estar dentro das salas de aula, nos documentos oficiais, nos currículos e não apenas discutidos fora de sala ou por demanda de alunxs de determinadas turmas.

[...] Esse silenciamento e ausência da discussão de gênero na formação de professoras/es talvez ocorra pelo fato de essa temática não se encaixar nos saberes selecionados e considerados legítimos pela sociedade. Isso implica que, mesmo gênero estando presente nas nossas relações, seja de interesse de movimentos sociais, de algumas políticas educacionais, de educadoras/es, pesquisadoras/es e estudantes, ele seja ignorado e excluído do currículo para dar espaço a outros saberes autorizados e legitimados por aquelas relações de poder já existentes. Isto é, ao exigir que tais temas sejam compreendidos, discutidos e problematizados durante os cursos de licenciatura, o documento garante outras possibilidades de diálogo, mas traz, ao mesmo tempo, o quanto a escola se tornou um espaço de exclusão e de pouco diálogo com a realidade social das/os estudantes. Nesse sentido, aponta-se o quanto é significativo que o processo de formação garanta a visibilidade de temas e demandas de grupos que historicamente foram exibidos de seus direitos e, portanto, marginalizados na vida social, na ciência e na política. (ARAÚJO, 2015, p. 84).

⁶⁶ Coloco a palavra neutra entre aspas, pois acredito que neutralidade não existe. Sempre temos a intenção de algo.

O mesmo docente A, acrescenta em sua narrativa, que quando trabalha com essa temática em suas aulas, isso se dá por necessidade dos alunos. Como ele trabalha com a disciplina de estágio, muitas vezes alunxs que estão cursando a disciplina, trazem essa demanda e precisam discutí-la.

Eu especificamente nunca coloquei na programação original, digamos assim, nas ementas a temática. Eu trabalho com as disciplinas do campo do ensino, a temática aparece como uma demanda, por exemplo, no estágio, quando as questões afloram na escola e é inevitável que os relatos dos estágios (estagiários) tragam, e aí sim a gente abre para discussão, esse é um ponto.

Essa temática ser abordada na formação de futurxs professorxs de geografia somente quando ocorrem conflitos nas escolas em que xs estudantes estão estagiando, é um dado preocupante. Acredito que eu já tenha deixado nítido ao longo deste trabalho que, encontrar maneiras de lidar com as situações de exclusão e violência em relação aos corpos LGBTQIAPN+ que ocorrem nos cotidianos educacionais é importante.

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, [...], dificilmente é realizada uma problematização mais profunda e potente dentro dos estudos geográficos, de maneira institucionalizada, que garanta uma continuidade na formação dos professores. (GAYER MOREIRA, 2021, p. 105)

Silva (2018), vai nos alertar sobre a marginalização que essa seletividade, ou seja, só tratar deste assunto quando ocorrem conflitos, pode trazer para essa temática, pois parece que só olhamos para ela quando debatemos alguns problemas e não lembramos sobre as conquistas principalmente da comunidade LGBTQIAPN+, uma vez que apesar de marginalizadas, as mulheres no que diz respeito às conquistas a partir dos movimentos feministas, estão menos ausentes nas salas de aula e documentos oficiais, como exemplo, a conquista do voto feminino, e atualmente a Lei número 14.164 de 2021, que institui

a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada todos os anos em março, tem a proposta de contribuir para a divulgação da Lei Maria da Penha, além de impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher. (LEI..., 2021. s/p.).

Essa lei é de muito importante para as mulheres, mas também para a comunidade LGBTQIAPN+, pois historicamente às mulheres vem abrindo caminhos para todxs nós e abre precedentes para que esses assuntos não continuem as margens nos currículos.

Além das discussões nas salas de aula, é necessário questionar se esses debates estão gerando construções de práticas pedagógicas a fim de solucionar tais problemas, pois:

[...] quando essas temáticas permanecem como periféricas ao currículo, emergindo em algumas situações e logo sendo novamente escondidas, permanecem como marginais, reforçando talvez a noção de diferença numa perspectiva onde existem os comportamentos normais, que são corriqueiros e cuja discussão sobre eles fazem parte do cotidiano, como os relacionamentos heterossexuais por exemplo, e aqueles que são abordados pontualmente, no objetivo de respeitar as diferenças. (SILVA, 2018, p. 123).

É importante mencionar aqui que estou, sim, fazendo uma crítica ao currículo que está sendo praticado pelo departamento de Geografia da FFP, porém, com essa crítica, não estou dizendo que ele precisa ser totalmente modificado, mas precisamos questioná-lo, frente ao que é apresentado no PPP e o que é visto sendo praticado no cotidiano do curso.

Precisamos enxergar as identidades que estão sendo produzidas e dar ênfase também as que estão sendo silenciadas pelo currículo que está sendo praticado no curso, ou seja, essas práticas constroem regimes de verdades⁶⁷.

3.3 Intencionalidades...

Mais uma vez parafraseando Veiga (2013), um PPP se constrói em diversas dimensões, mas “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade”. (VEIGA, 2013, p. 13).

⁶⁷ Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que tem a função de dizer o que funciona como verdadeiro (CASTRO, 2009, p. 423)

A intencionalidade é um conceito muito importante dentro dos estudos filosóficos, mais precisamente dentro do campo da fenomenologia⁶⁸ que é um método e uma filosofia propostos pelo filósofo alemão Edmund Husserl em 1913. Husserl afirma que “a intencionalidade, enquanto propriedade fundamental da minha vida psíquica, designa uma peculiaridade que pertence realmente a mim enquanto homem e também a cada homem quanto à sua realidade psíquica” (HUSSERL, 1992, p. 31).

Husserl foi fortemente influenciado na elaboração de seu conceito de intencionalidade por dois de seus contemporâneos, Franz Brentano⁶⁹ e Gottlob Frege⁷⁰. Diferente da perspectiva de Brentano, Husserl, formulou sua concepção de intencionalidade como a maneira que um sujeito se relaciona com determinados objetos, isto é, sua consciência está sempre em relação aos objetos percebidos.

Podemos compreender a intencionalidade como a consciência em correlação, com aquilo que se dirige a alguma coisa. Diz Husserl: “Os vividos de conhecimento [...] têm uma intenção, intentam alguma coisa, referem-se de um modo ou de outro a uma objetualidade” (HUSSERL, 1992, p. 90)

[...] O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de *intentio*). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. [...] Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência (DARTIGUES, 2005, p. 212).

O conceito husserliano de intencionalidade tem consigo as ideias de percepção, propósito, pretensão e evidência. Husserl chama de “intenção” o conteúdo significativo de alguma coisa. O sujeito tem o desejo de um objeto, por exemplo, (um livro na estante) quando temos apenas o significado intencional desse livro (bem como da estante), mas isso não quer dizer que no instante que temos essa intenção,

⁶⁸ Para Husserl, a fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como estrutura da consciência enquanto consciência, ou seja, como condição de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto consciência transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente aprender (no plano empírico) ou constituir (no plano transcendental) os significados naturais e espirituais. (ZILLES, 2007, s/p).

⁶⁹ Franz Brentano, filósofo e psicólogo alemão, foi o mestre de Husserl, que nos anos 1884- 1886, o introduziu na filosofia e lhe forneceu os elementos fundamentais de sua pesquisa. (MONTEIRO, 2021, p. 77).

⁷⁰ Friedrich Ludwig Gottlob Frege foi um matemático, lógico e filósofo alemão. Trabalhando na fronteira entre a filosofia e a matemática.

estamos diante do objeto desejado, além de termos de ter a consciência de que isso não significa que nessa nossa ação os outros objetos que estão no entorno também não possam ser vistos por nós.

[...] existe apenas uma “intenção significativa” (Bedeutungsintention), quando “significamos intencionalmente” (meinen) o objecto, sem considerar ainda a sua presença, por exemplo, se temos só em conta o conteúdo significativo de um prado. Esta “intenção” pode ser preenchida pela presença do objecto, por exemplo, se nos colocamos diante do prado; neste caso temos uma “intuição”. A intuição é, portanto, o preenchimento duma intenção. A *evidência* é a consciência da intuição. Mas como “evidência” e “intuição” mutuamente se implicam, Husserl usa, na prática, indiferentemente as duas palavras (FRAGATA, 1959, p. 21)

Segundo Coelho Junior (2002), o termo intencionalidade teve sua primeira utilização com a intenção de apontar a representatividade de algo intrínseco ao ser humano em relação ao objeto exterior, ou seja, para estabelecer a consciência como reluzente, tendo um sentido relativamente a esse objeto/algo.

Já Leclerc (2015), vai nos chamar a atenção para a origem do termo, afirmando que:

A palavra ‘intencionalidade’ deriva do latim ‘*intentio*’ (tensão, esforço, tendência, objetivo) e, por sua vez, do verbo infinitivo ‘*intendere*’ que denota, entre várias possibilidades, a ação de puxar a corda de um arco (*arcum intendere*), esticar algo, dirigir-se para certo destino, prestar atenção, visar algo, etc. (LECLERC, 2015, p. 3).

O conceito de intencionalidade vem sendo estudado por outras áreas do conhecimento, e de acordo com estudiosxs do campo da linguística “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.” (Koch e Travaglia, 2010, p. 97), ou seja, aqui vemos que aqueles que elaboram um texto, neste caso aqui, o PPP do curso analisado, tiveram uma intenção ou diversas intenções.

Xs autorxs supracitadxs, vão além e afirmam que o conceito de intencionalidade se relaciona diretamente com o que chamamos de argumentatividade. A argumentação se torna necessária em muitos casos, e trazendo-a para o debate da elaboração de um documento como o PPP, documento este geralmente elaborado por diversxs docentes, argumentar é necessário, pois os

pensamentos são divergentes e para que minhas intenções estejam naquele texto, a discussão se faz necessária.

E decerto, pensar em educação, mais precisamente no espaço escolar, é admitir a existência constante de uma multiplicidade de opiniões, da presença de conflitos e também de divergências. Mas é óbvio que [...] há momentos de consensos e convergências, pois, se não fossem por eles, tal instituição não se sustentaria. (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2018. s/p).

É importante mencionar que o dissenso faz parte de uma sociedade democrática e voltando a entrevista dx docente “A”, elx não relatou discussões divergentes sobre a temática desta dissertação durante o processo de elaboração do PPP, mesmo, segundo elx, tendo docentes militantes do campo na construção do documento.

Curiosamente por mais que a gente já fosse considerado, inclusive no contexto de ensino de geografia no Brasil, um departamento que propunha alguma vanguarda, estranhamente algumas... estranhamente não porque não foi intencional, estranhamente se fosse uma avaliação, ainda que fosse o departamento que propunha alguma vanguarda para algumas temáticas e renovação do ensino da geografia a gente não conseguiu ser revolucionário o suficiente para abordar questões que, sei lá, dez anos depois estava muito exigente pra nós.

[...] a pergunta que era central dentro da reforma curricular era “qual é o professor que a gente precisa formar para a sociedade de hoje (vinte anos atrás) e no futuro, então o futuro é hoje. O futuro que a gente discutiu em 2003 tá sendo agora. A gente olhando para esse currículo e diz assim, aquele currículo não atende a um professor que precisa lidar com as questões dos jovens LGBTIQIA+ na escola hoje, então hoje a gente precisa inserir de maneira mais explícita, deliberada e intencional, esse conteúdo na formação. Naquele momento não é que faltou sensibilidade, porque pelo que eu me lembro, nós já tínhamos na própria composição do departamento companheiros e companheiras que são militantes do campo e no entanto a gente não conseguiu transformar numa afirmativa institucional, é curioso e to pensando agora com você, é curioso como que a gente não colocou, a gente deu um avanço naquele momento, por exemplo, para tratar melhor a questão racial, que já era um embate, uma temática e uma luta deliberada e encarnada no curso, naquele momento nós éramos o curso de Geografia com mais negros no país, então a questão racial se tornou mais explícita e foi para o currículo, mas não virou nenhuma disciplina obrigatória naquela reforma, só vai ter uma disciplina obrigatória da questão racial na reforma que está em andamento para ser aprovado agora no Csepe, que tem uma nova reforma, tem um novo currículo já sendo feito, já teve discussão.

Conforme perceptível na fala, mesmo não tendo uma disciplina voltada para as questões raciais, ela está no currículo, e isso é uma evidência, um sinal da importância que foi dada a temática durante as discussões para elaborar o PPP, ou seja, a intencionalidade presente no cotidiano do curso em relação ao debate do racismo.

Outro indício para mim é que mesmo tendo professorxs militantes da causa LGBTQIAPN+ no departamento, acredito que sucumbiram aos demais, uma vez que, como mostrarei no último capítulo desta dissertação, uma aluna egressa do curso de licenciatura em geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFP/UERJ (PPGGEO-FFP/UERJ) foi questionada se a temática dela que versa sobre as questões de gêneros e da violência contra a mulher não seria um tema do serviço social ou da sociologia, porque ali é uma faculdade de formação de professores. É como diz Gayer Moreira (2021), “por muito tempo imperou um discurso de que essas pautas não seriam de interesse geográfico e estas questões foram negligenciadas, silenciadas ou desamparadas na produção do conhecimento” (GAYER MOREIRA, 2021, p. 107).

Preciso destacar que com essa minha fala não estou dizendo que uma luta é mais importante do que a outra, mas, compreendo que se os grupos minoritários⁷¹ (pretxs, mulheres, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, idosxs que raramente entram nessa conta, povos originários, dentre outrxs) se unirem na luta por seus direitos, certamente seremos mais fortes. Isso também passa pela universidade, por uma formação, principalmente inicial, que leve em consideração a exclusão desses grupos, como o próprio docente “A” diz:

No caso da geografia, tem outras justificativas para tratar do tema dentro do curso, que seria a gente reconhecer espacialmente a existência de uma população que sempre teve invisibilizada inclusive nos estudos de demografia na geografia da população, a geografia da população tradicionalmente lidou com o ser humano de maneira muito genérica, como um número, e a medida que a gente tem mudanças sociais, compreensões da atualidade na sociedade, que reconhece diferenças e especificidades, aí sim acho que se apresenta como uma demanda para o campo da geografia entender essas diferenças no território ou no espaço.

Ou seja, o que ele está dizendo é que é chegado o momento de compreendermos que a formação inicial de professorxs precisa abranger perspectivas do hoje, ou seja, de uma sociedade como a conhecemos, mais contemporânea.

Mas independente da intencionalidade, os gêneros e as sexualidades estão presentes nos espaços educativos, sempre estiveram e estarão lá em qualquer

⁷¹ Os grupos minoritários são aqueles que, historicamente, por diversos preconceitos como racismo, misoginia, machismo, elitismo, etarismo, dentre outros, foram excluídos da sociedade e não tiveram a plenitude de seus direitos básicos garantidos.

escola, em qualquer turma e fazendo parte do cotidiano. E como o Quebrada *Queer* canta: “*Cê trombou com as bichas erradas e agora vai ter que escutar*”

E vão ter que escutar mesmo ou quem sabe ler, afinal aqui é um texto e como os demais, tenho uma intenção com ele. Ainda sobre o docente “A”, e a intencionalidade, quando perguntado sobre esse conceito, ele diz:

Bom, eu teria que fazer uma ideia de intencionalidade primeiro no viés do formal, o que que eu estou chamando do formal? O que está escrito na ementa. Você entra no ementário UERJ e baixa lá todas as disciplinas, e o que está lá está escrito assim: “o objetivo é”, então acho que tem uma intencionalidade declarada em um currículo construído e que está explícito quase como uma normativa e tal nesse texto, nessa redação está meio como uma diretriz para que o professor trabalhe aquilo, essa é uma intencionalidade formal institucional, mas por trás dos currículos tem as ideologias e tem os debates, como eu olho para os currículos e aí a ideia de currículo não como documento escrito, mas com uma vivência, é um processo de disputa, então eu adicionaria a segunda abordagem para intencionalidade como aquilo que está como fundamento dessas ementas, que ideologia que está ali por trás?

O docente deixa nítido que nas ementas, há o que ele chama de intencionalidade formal ou declarada, ou seja, algo que vai direcionar a maneira como x docente irá ministrar uma determinada disciplina. Pinheiro (2023) chama atenção que na educação formal existe uma intencionalidade pedagógica e:

Existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico. (PINHEIRO, 2023, p.22).

O docente “B”, quando questionado sobre a intencionalidade, o mesmo refere-se a este termo como professorxs engajados ou não engajados:

Eu diria que se houvesse um professor ou professor engajado no tema, provavelmente conseguiria disputar o currículo, não sei se para ter uma disciplina obrigatória, mas talvez para ter uma eletiva, também não tem eletiva, se eu não me engano sobre o gênero sexualidade, tenho quase certeza que não tem, eu olhei a reforma curricular pouco tempo atrás e não encontrei. Isso nos indica assim, que não existiam professores engajados efetivamente com o tema, que eu acho que no processo de disputa curricular é importante.

Um destaque importante a ser feito nessa fala é que quando x docente se refere a ter visto a reforma curricular e não viu nenhuma menção as questões sobre gêneros e sexualidades, elx está mencionando a reforma curricular que entrará em vigor nos

próximos meses. Isso quer dizer que não tiveram intenção e/ou engajamento em 2004/2005 e quase vinte anos depois, mesmo com o departamento com novxs docentes, a intenção e/ou engajamento com essa temática, continua no mesmo lugar, fora do departamento e das aulas do curso.

A intenção com essa temática está presente apenas no que Silva (2020) chama de currículo oculto que é: “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2020, p 78).

Sendo assim, são aprendidos/ensinados, atitudes, comportamentos e valores no currículo oculto, mas é importante averiguar e questionar, assim como Silva (2020) faz, “quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. E essa preocupação deve estar em todxs nós, professorxs progressistas, uma vez que, atualmente, temas como o dessa dissertação sofrem interdições a partir de visões fundamentalistas, que estão baseados em valores defendidos por grupos religiosos de matriz judaico-cristã.

Esses grupos conservadores nos veem como aquelxs que querem destruir a família tradicional brasileira, ou seja, somos monstrxs porque nós assombamos elxs, e como afirma Cohen (2000), xs monstrxs nos obrigam a pensar uma nova forma da fronteira e da normalidade. E já que somos vistxs dessa maneira e a universidade tem autonomia, é necessário construir um currículo monstruoso (Oliveira e Ferrari, 2020), a partir de lições monstruosas, com novas possibilidades, tendo contato com outras coisas, gerando movimento e desestabilizando a norma, uma vez que o currículo monstruoso, nos estimula a olhar outros horizontes e a sair do lugar-comum.

3.4 Finalmente analisando o Projeto Político Pedagógico

O documento nomeado de “Reforma curricular do curso de licenciatura em Geografia” traz no terceiro parágrafo da sua primeira página os seguintes apontamentos e estratégias:

Frente aos novos desafios apontados pelas transformações na sociedade brasileira, no mundo do trabalho e da educação, e apoiados na autonomia

universitária garantida pela Constituição de 1988 e reafirmada pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a partir das quais as Universidades ganharam liberdade para organizar as suas atividades acadêmicas, segundo a perspectiva de suas necessidades e realidades locais, regionais e nacional, acredita-se poder reordenar o currículo, afim de abrigar a geração e comunicação de conhecimentos que sejam realmente capazes de formar um profissional qualificado e socialmente comprometido, para responder e corresponder à complexidade do mundo contemporâneo. Espera-se que, com esse olhar, o Curso de Geografia da FFP/UERJ seja capaz de definir e redefinir os seus objetivos e implementar o seu Projeto Pedagógico, articulando teoria e prática, qualificação profissional e **compromisso social**, evidenciando, assim, o caráter de um curso **comprometido** com o conhecimento universal e, ao mesmo tempo, **com a sociedade**. (REFORMA... 2005, p. 01 - Grifos do autor).

Destaquei os três termos, pois são muito caros, principalmente para nós, grupos minoritários, que vemos em nossxs aliadxs⁷², pessoas importantes na luta contra toda forma de opressão, principalmente nas instituições educacionais, pois de acordo com York (2020), xs professorxs são xs profissionais que podem ser xs potências aliadxs dessxs estudantes, pois “colocam-se como aliados na perspectiva de produzir outros aliados, ganhando relevo e desenvolvendo um papel com compromisso ético-político, abrindo escutas para ouvir e entender várias vítimas de ações transfóbicas” (YORK, 2020, p. 147).

Ainda de acordo com York (2020), em relação às pessoas aliadas afirma: “os/as parceiros/as cisgêneros operadores (ou não) da norma, que tensionam regras da adequação ou da regulação, inserindo outras práticas sociais em parceria com sujeitos que não operam na cis-hetero-norma, são as/os cis aliados/as” (YORK, 2020, p.104).

Então, essxs aliadxs, neste caso, xs professorxs do curso de licenciatura em Geografia da FFP, tem ou deveriam ter um compromisso social, um comprometimento com a sociedade, e não apenas com nossa comunidade. Compromisso social com a sociedade, pois a nossa luta e dxs nossxs aliadxs é para que a sociedade mude a sua forma de pensar em relação aos corpos dissidentes e parar de violentá-los, porém, ao entrevistar o docente “B”, pude perceber que esse compromisso em relação as questões de gêneros e sexualidades, que melhorariam e muito a vida, principalmente das LGBTQIAPN+, não é bem assim que ocorre.

⁷² Pessoas que não pertencem à comunidade LGBTIA+, mas apoiam a causa e lutam pelos direitos desse grupo. São conhecidos também como simpatizantes ou solidários. (SEPULVEDA, CORRÊA, FREIRE, 2021, p.45).

Quando questionadx sobre o curso ter o compromisso social de mudar a sociedade e preparar futurxs professorxs para serem aliadxs, o docente “B” respondeu:

Indo mais no objetivo na sua questão. Eu acho que não consegue preparar, assim como não consegue preparar um estudante, para lidar com um contexto diferencial, talvez periférico, favelado. Assim, talvez eu não consiga preparar, acho que um pouco mais recentemente para lidar com situações de racismo em sala de aula, talvez tenha avançado um pouquinho ali. Não prepara.

A inexistência de (inaudível), por exemplo, de gênero e sexualidade enquanto campo aqui no nosso departamento, demonstra que isso não é um tema engajado por ninguém. Isso já gera uma lacuna, gera uma questão. Como é que a gente pode mudar isso? A gente pode cobrar mais nos concursos esses pontos, né? A gente tem concurso em andamento, eu não posso falar os pontos, né, mas eu posso dizer que a gente tem pensado um pouco mais nisso, porque eu acho que algumas professoras e professores vem tensionando um pouco mais isso.

X docente afirma que o curso em si, não prepara para lidar com as questões dos gêneros e sexualidades, ou seja, nós, estudantes do curso, temos que buscar conhecimentos para além de sala de aula, pois xs proprixs formadorxs não tem formação para isso.

Voltando ao PPP, no trecho que o subtítulo recebe o nome de “A Reforma Curricular das Licenciaturas – elementos estruturais”, tal subitem, apresenta, dentre outras coisas, como foi elaborado com os demais departamentos da FFP, a reestruturação curricular das licenciaturas e um dos objetivos dessas mudanças é a criação da identidade do licenciado, que muitas vezes era visto como menor em relação a aquelxs que optam por fazer bacharelado, ou seja, faze-lxs compreender que serão, por exemplo, professores de geografia e não geógrafos.

Mas quero destacar um trecho sobre esses elementos estruturais, que afirma:

A reforma que ora apresentamos resulta de uma articulação na unidade dos diferentes departamentos em discussões promovidas inicialmente na Comissão de Licenciaturas. Desses debates é que foram definidas as orientações fundamentais para a reformulação curricular dos cursos. O objetivo desses encontros na Comissão de Licenciatura foi sempre o de reunir os departamentos para que cada curso fosse pensado e situado no contexto da unidade e da identidade da FFP relacionada à formação de professores, e com uma visão de fortalecimento dos cursos e das pesquisas. (REFORMA... 2005, p. 06)

Relacionando-o com as falas dxs docentes entrevistadx, que narram um pouco de como foi feita a reforma curricular e a elaboração do PPP. O docente “A”,

fala sobre este documento que estamos analisando, já o docente “B”, está se referindo como foi feita a reformulação que está para entrar em vigor no curso.

Docente “A”:

Eu como participante do curso que formulou (o PPP) na época a gente não, foi por volta de 2002, por mais que a gente tivesse sensibilidade, a gente tivesse colegas dentro do campo a gente nunca conseguiu colocar isso como um conteúdo de disciplina ou tema obrigatório dentro das disciplinas, então no meu caso sempre ficou um pouco assim dentro do contexto de cada semestre se o tema aparece ou não, se alguma coisa exige que a gente discuta, por exemplo, no ano de 2018 foi inevitável a gente tratar, foi um ano muito tenso de eleição eleitoral, com muita perseguição, tempos muito difíceis e aí mais de uma vez a gente tratou das questões dentro de sala, e acabava virando uma reflexão, um pouco de auto reconhecimento da turma, de como é que a gente lidava com isso na universidade e como é que se desdobrava para eles trabalharem com jovens na escola, naquele caso em turmas para lidar com ensino médio, então era muito mais pela tensão que como professor a gente tinha que viver lá na escola.

Docente “B”

Como é que a gente faz isso, vamos dizer, como eu vejo, né? Eu vejo que a gente pode fazer isso com um aumento não individual, mas um aumento mais coletivo, tipo uma demanda do estudante. A reforma curricular, ela foi aberta, não chegaram propostas de estudantes para a reforma curricular, a gente não foi intencionado. Eu não lembro de ninguém na reunião, intencionar sobre o gênero e a sexualidade, nenhum de nós, as pessoas ou professores ali presentes. Também não observo uma legislação que nos pressione isso. Então no campo legislativo, por parte dos estudantes, por parte dos professores, né? Tem manifestações individuais muito de desejos, de crenças na importância, eu acho que é importante.

X docente “C”, traz uma fala, no meu ponto de vista muito importante, sobre esses embates e vai um pouco além do que ocorre dentro das disputas curriculares:

Então, isso cada vez mais se torna um embate dentro do contexto dos departamentos, dentro dos contextos dos encontros de Geografia, encontros de forma em geral, para que a gente possa não só é ampliar a leitura do real, mas combater todas as formas de dominação. A Patrícia Hill Collins, diz assim, se você quer transformar a sociedade, você precisa primeiramente reconhecer o pedaço de dominação que está dentro de você. Se a gente foi criado em uma sociedade machista, por mais que eu lute contra o machismo, eu me benefico dele. Então preciso fazer uma luta diária contra isso, porque eu não tenho problemas, por exemplo, na roupa que eu vou usar, quando eu vou sair de casa, uma mulher tem. Por mais que a lute contra a homofobia, eu me benefico dela, porque eu não tenho problema com relação a andar com minha esposa no espaço público, então é necessário fazer uma luta constante, diária e contínua.

Algo que fica nítido nas falas, é a ausência de uma identidade universitária, voltada para as questões de gêneros e sexualidade. Xs primeirxs, inclusive responsabilizam xs discentes. X docente “A” por ter que ser elxs, xs responsáveis por ter essa temática em suas aulas e x outrx por não ter estudantes nas discussões da reforma curricular propondo, ou melhor, não xs intencionando sobre os gêneros e as sexualidades. Talvez a saída seja, como mencionado em uma das falas, ter uma legislação que xs “obrigue” a discutir tais temáticas. Mas aí fica a pergunta, precisa de uma legislação para trabalhar com tal temática, quando estamos no país que mais mata pessoas trans no mundo?

Mesmo com o avançar das discussões sobre gênero e sexualidade, os currículos universitários ainda têm visibilizado esse perfil específico de sujeito que as produções sobre sexo e gênero fabricaram, aquele que, assim como informa Veiga-Neto (2001), estão adequados aos padrões de normalidades. A omissão do tema da diversidade sexual e de gênero nos currículos oficiais tem sido apontada como forma oculta de lgbtfobia e cumplicidade de educadoras e educadores com a violência aos sujeitos com identidades de gênero e sexualidade fora dos padrões normativos de normalidade (JUNQUEIRA, 2012), Louro (2013), por exemplo, salienta que os currículos têm colaborado com a padronização dos gêneros e das sexualidades, tornando excêntrico (estranho, outsider) tudo aquilo que aparece fora da norma, ou fora dos padrões que vêm sendo usados como referência. (SILVA, 2019, p. 48).

Correlacionando a citação acima, com a fala dx professorx “C”, talvez, neste caso, determinadxs docentes do departamento de geografia na FFP, que majoritariamente é composto por homens, vinte e três num total de trinta e dois professorxs, não estejam preocupados em alterar o currículo, pois não vivenciam na pele as nossas dores.

O CISTema⁷³, produz e faz com que a gente reproduza masculinidades e feminilidades padrão, e a escola é a instituição escolhida para controlar os corpos dxs alunxs, perpetuando assim a lógica heterossexual, e construindo (in)verdades sobre as sexualidades, as identidades e expressões de gêneros dissidentes, os colocando em lugares subalternizados. Além da escola, também temos a família tentando de todas as formas impedir que as homossexualidades adentrem suas casas, muitas

⁷³ Para Vergueiro (2015, p. 15), usa-se a expressão “cistema-mundo” enquanto referência a Grosfoguel (2012, 339), que caracteriza um “[c]istemamundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal” que produz “hierarquias epistêmicas” – perspectivas não cisgêneras são excluídas, minimizadas ou silenciadas. Por isso, opta-se por substituir “sistema(s)” por “cistema(s)”, em vista das considerações críticas tecidas quanto ao discurso de matriz cisheteronormativa sobre os corpos. (LIMA, GITIRANA, SÁ, 2022, p. 1139).

vezes dando continuidade ao sistema patriarcal que diz que as mulheres são submissas ao homem que deve ser o dominador.

Por isso, torna-se fundamental o diálogo sobre essa temática na formação de professorxs, para que a escola se torne um local privilegiado, seja para a indagação ou desorganizar essa lógica hegemônica que circula pela sociedade e os debates em torno da temática sobre os gêneros e as sexualidades possam ocorrer sem medos.

Às vezes pode parecer que estou repetindo a mesma pergunta, talvez esteja, ou pode ser que para muitxs leitorxs eu pudesse juntar todos esses trechos em apenas uma parte desta dissertação e fazer um único questionamento que é: Onde estão os gêneros e as sexualidades na formação dos professorxs de Geografia na FFP? Bem sei que estão lá, quando, principalmente, xs alunxs o trazem por demandas vividas principalmente nos estágios, estão lá quando discentes dialogam entre si sobre as suas vivências ou sobre livros/textos, vídeos, *youtubers*, que leram/assistiram, estão lá quando xs alunxs LGBTQIAPN+ se acariciam e se beijam na boca dentro da instituição. Eu bem sei, pois já vivenciei este cotidiano enquanto formando lá na FFP.

Entendo que a busca de conhecimento para além das paredes da sala, são necessárias e como já afirmei, muitas das vezes, até mais enriquecedoras do que as que acontecem debatendo um texto, por exemplo. Porém, isso não tira a responsabilidade da universidade de estar atenta, não apenas no discurso, mas institucionalmente, a favor da mudança dessa lógica que excluí, que violenta e mata os corpos dissidentes.

Sobre isso o docente "C" diz:

não basta somente a gente colocar homens ou mulheres, mas também é um quadro analítico tá? Um quadro interpretativo que coloque a pauta de gênero como elemento central, que coloque a pauta da sexualidade com elemento central, que como é com a pauta da questão racial, questão de classe como elementos centrais. Então é preciso também a gente começar a verificar na leitura do espaço. Como esses temas, como esses grandes arcos teóricos-epistemológicos, nos ajuda a alargar o empreendimento, ampliar o empreendimento, porque é muitas das vezes quando a gente acaba fazendo, às vezes, uma leitura dominada por uma lógica heteronormativa, uma lógica machista, uma lógica da branquitude, uma lógica burguesa. O que é que a gente passa a fazer? A gente passa a reproduzir modelos violentos.

A meu ver, é mais do que necessário, após tantos pontos falados direta ou indiretamente sobre direitos, democratização, dxs sujeitxs, cidadania e afins, que xs docentes do curso, não só abram os olhos para a realidade do país, mas sejam aliadxs, mesmo que apenas academicamente falando.

É necessário ter posicionamentos, mas para além do discurso, este curso de licenciatura precisa do que aqui chamarei de posicionamento documental⁷⁴. Se posicionar é tomar uma atitude, é assumir uma posição, um partido sobre determinado assunto, os posicionamentos descritos nos documentos, mas especificamente no PPP, são genéricos, uma vez que utilizam termos que englobam toda a sociedade sem levar em consideração as especificidades dos grupos sociais que são diversos, e, na área de humanas, é importante termos o mínimo de conhecimento sobre essas diferenças.

Quando questionadxs sobre esse debate ser importante na formação inicial de professorxs, o docente “A” é categórico:

Primeiro acho que a necessidade não é porque é específico de geografia, acho que o fato de a gente formar professores e ser um tema que tensiona na gente na escola, eu penso que é importante sim ter na formação de professores. No caso da geografia, tem outras justificativas para tratar do tema dentro do curso, que seria a gente reconhecer espacialmente a existência de uma população que sempre teve invisibilizada (...)

Já o docente “B” afirma:

Assim, acredito que é necessário, a gente tem um debate na Geografia, né? Em diversos temas que perpassam a dimensão do corpo, né? Então, por exemplo, dei aulas de população durante três semestres e é difícil falar, por exemplo, de corpos, de necropolítica e também não falar de uma relação biopolítica que envolva corpos femininos, né? Violência contra corpos trans. Se a gente fala, por exemplo, de uma discussão no ensino de Geografia, é importante que os professores saibam lidar com os processos que envolvem violência, né? Contra as mulheres e os atos homofóbicos na sala de aula, uma dimensão pedagógica, que aí não há necessariamente só Geografia, mas o próprio campo da pedagogia, das políticas públicas, ou seja, das disciplinas pedagógicas devem formar um estudante.

O docente “C” afirma:

Na Geografia, a gente fala que o espaço é uma totalidade. Se a gente entende o espaço com uma totalidade, a discussão interseccional, ela nos faz rever o sentido de totalidade, ou seja, ela coloca a ideia de que existem esses grupos humanos, eles têm gênero, eles têm raça, eles têm sexualidade. Portanto, o espaço é produzido socialmente de forma diferente por mulheres e homens, o LGBTQI+ e outros grupos que são nomeficados. Então, quando a gente está falando da produção social espaço, ou da forma de como o espaço é

⁷⁴ Chamo de posicionamento documental, aqueles setores da sociedade que, a partir de documentos oficiais, deixam nítido a sua posição e qual direcionamento seguem. Usar termos genéricos, sem levar em consideração as especificidades dos mais diferentes grupos sociais, ainda mais na área de humanas, nem sempre é um posicionamento.

produzido, como o espaço é usado, tá? Gênero e sexualidade são elementos centrais (...)

Mas apesar de seus discursos a favor da temática na formação inicial, em alguns casos a prática é um pouco diferente, afinal x docente “A” afirma que em suas aulas esses assuntos só são tratados por demanda dxs alunxs, felizmente, bem diferente dxs docentes “B” e “C”, que já compreenderam, que podem trabalhar essa temática a partir do conteúdo de suas aulas.

Docente “C”:

E é isso que eu tento problematizar nos meus cursos, tanto no repertório bibliográfico, e agora a gente está discutindo, a gente vai começar a disciplina, sociedade, (inaudível) e raça, eu falei assim, não, o que a gente precisa é trazer mais mulheres. E aí vamos trazer mais mulheres, mas também vamos precisar trazer a questão racial como central. Então já se começa a se constituir uma preocupação, nem sempre foi. Hoje começa a se construir uma preocupação minha, quando eu vou construir as minhas referências bibliográficas, segundo, quando eu vou interpretar a realidade, com os grupos que também estou elegendo para interpretar a realidade e os impactos distintos. Então, quando eu estou falando, por exemplo, no contexto africano, a gente vai falar, por exemplo, sobre a história das lutas das mulheres, pouco se fala, então eu vou falar da história das lutas das mulheres no contexto africano. É um pouco do que eu estou tentando fazer.

Docente “B”:

E na Geografia, a gente precisa lidar, inserir esses conteúdos, né? Falei de relações de trabalho, das relações econômicas, da expropriação do corpo feminino enquanto um corpo que ajudou no processo capitalista, a Geografia agrária das lideranças femininas, porque tem tanta liderança feminina nas comunidades tradicionais, sejam sem Terra, sejam quilombolas, ou seja, (inaudível), e etc. A gente pode abordar, por exemplo, uma dimensão da formação no espaço mundial, onde se fala sobre África, o papel dos protagonismos das mulheres, ou seja, né, você tem um, a temática de gênero, ela corta, ela perpassa alguns conteúdos da Geografia e ela também perpassa a nossa prática docente (...)

Trazendo um último ponto do documento que analisado. De acordo com o PPP, deve haver quatro eixos fundamentais que servem como base para a formação dxs futurxs professorxs de geografia formadxs no campus. Essas bases estão relacionadas desde a “função social da geografia [ao] perfil do profissional às condições político-pedagógicas de sua formação” (REFORMA..., 2005, p. 21) e afirmam também:

A formação do profissional de Geografia precisa ser ampla, pois ela se depara com uma variedade de temáticas e campos de atuação, abrangendo desde uma simples noção de orientação e localização até às sofisticadas técnicas de geoprocessamento, passa por questões relativas ao desenvolvimento socioeconômico e a gestão do território, até as práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento da cidadania, entre outras questões através das quais se estabelecem vínculos entre o geógrafo-educador e a realidade objeto de seu trabalho. (REFORMA... 2005, p. 22).

Pela citação acima, é possível ter a noção de que a formação dx licenciadx em geografia na FFP perpassa diversos ramos de estudos do campo da ciência geográfica, compreendidos como parte do que se intitula como geografia física, geografia humana ou social, geografia política, dentre outros, que precisam ser entendidas não como uma cisão dentro do campo científico, mas sim como uma concepção que destaca uma maior afinidade desses campos de estudo com relação às características físicas ou humanas do espaço geográfico, sabendo que, na prática, não há uma separabilidade real entre os mesmos.

Porém, não é minha intenção analisar todas as disciplinas do curso, nem haveria tempo para fazê-lo num curso de mestrado, ainda mais o mesmo tendo sido cursado durante a pandemia da Covid 19. Assim, no próximo capítulo, irei me ater em algumas cadeiras da chamada geografia humana, e/ou aquelas mais voltadas para as relações humanas e suas interações. Não que xs pesquisadorxs/professorxs da chamada geografia física não estejam preocupadx com os seres humanos, porém suas análises tendem a ter uma predominância maior para estudos com ênfase em questões físicas, como relevo, clima, geologia e afins.

Voltando a citação, é nítido que existe uma preocupação dentre outras, com a formação cidadã, onde o termo cidadania é citado como sendo algo que o currículo do curso de geografia deve oferecer a todxs xs licenciandxs, para que possam se adequar e se aperfeiçoar. É importante mencionar que cidadania é um conjunto de direitos e deveres que os indivíduos possuem na sociedade.

Milton Santos nos alerta que:

Voltando a citação, é nítido que existe uma preocupação, dentre outras, com a formação cidadã, onde o termo cidadania é citado algo que o currículo do curso de geografia deve oferecer a todxs xs licenciandxs, para poderem se adequar e se aperfeiçoar. É importante mencionar que cidadania é um conjunto de direitos e deveres que os indivíduos possuem na sociedade.

[...] lembremos que a cidadania se dá segundo diversos níveis. Sobretudo neste país, todos não são igualmente cidadãos, havendo os que nem são cidadãos e havendo os que não querem ser cidadãos, aqueles que buscam privilégios e não direitos. (Texto retirado de uma entrevista em uma revista / <https://www.revistaprosaveroearte.com/por-uma-geografia-cidada-por-uma-epistemologia-da-existencia-texto-fabuloso-do-professor-milton-santos/>)

Santos nos alerta para o fato de nem todxs sermos consideradxs cidadãs, principalmente em nosso país. O geógrafo nesta entrevista vai um pouco além e questiona “como ajudar a construir a cidadania através da Geografia?” Este questionamento ecoa em mim, cidadão brasileiro, viado, professor de geografia que vive no país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo, e, no quinto país do *ranking* mundial de feminicídio⁷⁵. Esta pergunta fica ainda mais latente, quando lembro que pelos menos com xs docentes do DEGEO que tive aula durante a graduação, não foi abordado em nenhum momento temáticas especificamente para a construção da cidadania dessa população ou será que quando falamos em construção de cidadania, esta não abarca todas as diferenças? Vejo que não, pois, segundo o sociólogo T.H Marshall (1963), x cidadã plenx é aquele entendidx como o que possui amplo gozo de direitos civis, políticos e sociais.

De acordo com Iserhard (2010, p. 5), a liberdade “é fundamental ao exercício dos direitos sexuais, visto que se interliga com o direito à autonomia, à privacidade, bem como à expressão da sexualidade”, correlacionando isso com a minha vida e de muitxs LGBTQIAPN+, não podemos sair de mãos dadas com nossxs parceirxs na rua e/ou não podemos trocar carícias em locais públicos, por risco de sofrer ataques violentos, ou seja, a nossa liberdade de expressão é limitada e restrita pelos discursos hegemônicos de base heteronormativas.

Então quando estamos falando sobre essa população, estamos falando de sujeitos que não são vistos como cidadão, uma vez que seus direitos não são garantidos, logo,

⁷⁵ O feminicídio compreende um vasto conjunto de situações e não apenas as ocorridas no ambiente doméstico ou familiar. Inclui mortes provocadas por mutilação, estupro, espancamento, as perseguições e morte das bruxas na Europa, as imolações de noivas e viúvas na Índia e os crimes de honra em alguns países da América Latina e do Oriente Médio. A morte das mulheres representa então a etapa final de um *continuum* de terror que inclui estupro, tortura, mutilação, escravidão sexual (particularmente na prostituição), incesto e abuso sexual fora da família, violência física e emocional, assédio sexual, mutilação genital, cirurgias ginecológicas desnecessárias, heterossexualidade compulsória, esterilização e/ou maternidade forçada, cirurgias psíquicas, experimentação abusiva de medicamentos, negação de proteínas às mulheres em algumas culturas, cirurgias cosméticas e outras mutilações em nome do embelezamento. Para as autoras, sempre que essas formas de terrorismo resultarem em morte tem-se um feminicídio. (MENEHHEL E PORTELA, 2017, p. 3079)

Mas voltando ao questionamento de Milton Santos, sobre cidadania através da Geografia. Ele mesmo, em sua obra “Por uma nova geografia” (1990) diz que o regimento da ciência geografia é, por excelência, o “espaço social”, e tem contribuições relevantes no que toca à cidadania e todos os seus desdobramentos.

E como muito bem disse o docente “C” sobre os espaços sociais:

Homens e mulheres usam o espaço de forma diferente. Então, seu corpo se torna um momento de atrito ou de possibilidades, então o homem tem um uso indiscriminado do espaço. As mulheres têm o uso discriminado do espaço. A gente coloca isso na sexualidade, eu, por exemplo, posso expressar afeto pela minha esposa no espaço público, um casal gay, não pode, lésbicas não podem. Então tem o uso discriminado do espaço. Negros, brancos têm o uso de espaço de forma diferente.

Dessa forma, a geografia pode, deve e já contribui de algumas maneiras, mas precisa estar institucionalizado nos documentos dos cursos de formação de professorxs. A contribuição deve vir com ideias e práticas, mas diferentes daquelas feitas na geografia tradicional que naturalizada os fenômenos sociais e reforçava o perfil de dominação de classes. Deve, portanto, gerar dispositivos capazes, realizando manifestações em relação a práticas políticas no intuito de que os seres humanos, os agentes modeladores do espaço, venham agir de maneira menos hostil.

4 VIADIFICAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES EM ALGUMAS EMENTAS⁷⁶ DA FFP

Já tenho um caminho
Agora eu quero ver quem tá somando por mim
To no meu destino, quem constrói os degraus sabe que não vai cair
Bem, não há rola nesse mundo que nos proíba de ocupar
Não há mano nessa cena que tente nos silenciar

Quebrada Queer - Quebrada Queer, 2018

As ementas ou conteúdos programáticos são um breve resumo, onde se faz a apresentação nítida, sucinta e direta do que se pretende ministrar à discentes e os procedimentos a serem realizados em uma determinada disciplina/atividade, ou seja, existem orientações de quais conteúdos devem ser trabalhados e quais encaminhamentos didáticos serão adotados. Nesse resumo coloca-se, também, a articulação com a grande área do conhecimento teórico-prático envolvida no curso.

Tais documentos na UERJ estão disponíveis no site <https://www.ementario.uerj.br/>, e as ementas devem conter:

- Unidade onde a disciplina é ofertada;
- Departamento que oferece a disciplina;
- Nome da disciplina que está sendo oferecida;
- Carga horária (total e semanal), créditos e código da disciplina;
- Modalidade de ensino e tipo de aprovação;
- *Status* (Obrigatória e/ou eletiva universal e/ou optativa);
- Tipo de aula (Teórica e/ou prática);
- Objetivos;

⁷⁶ Todas as ementas analisadas nesta dissertação, estão no anexo. Não é minha intenção discutir sobre o documento chamado ementa, farei apenas verificações das mesmas no que tange as questões dos gêneros e sexualidades.

- Disciplinas Correspondentes (pré-requisito⁷⁷) e
- Bibliografia

O que pretendo mostrar a seguir é, onde em algumas disciplinas do curso de licenciatura em geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os temas sobre os gêneros e as sexualidades podem e, a meu ver, devem estar presentes. É importante salientar, que não pretendo fazer discussão teórica sobre conceitos geográficos.

4.1 As disciplinas “Introdução à Economia⁷⁸” e “Geografia Econômica e da Indústria⁷⁹”

Introdução à Economia é uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia que xs graduandxs precisam frequentar, e tem por objetivo:

Compreender o desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista ao longo da história - suas crises e contradições. Analisar a evolução do pensamento econômico e sua relação com as diferentes concepções de Estado, bem como a relação entre organização espacial e economia política. (FORMUMÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA, 2022, s/p.).

Segundo a ementa da matéria, nela xs estudantes aprendem desde a evolução do capitalismo, passando pela teoria econômica marxista até organização espacial e economia política. É importante destacar “desde já” que o modo de produção capitalista interfere na vida das mulheres e das LGBTQIAPN+, não só economicamente falando, uma vez que este sistema impõe normais sexistas e heterossexuais, além de outras com a intenção de garantir a ordem social, econômica e sexual.

Já a disciplina Geografia Econômica e da Indústria, que tem como pré-requisito Introdução à Economia, tem por objetivo:

⁷⁷ Pré-requisito é quando você só pode cursar a disciplina caso tenha sido aprovadx em outra que faz a introdução do determinado assunto. Como exemplo a disciplina de Geografia Econômica e da Indústria, só pode ser cursada, caso x alunx tenha sido aprovadx em Introdução à Economia.

⁷⁸ A ementa desta disciplina encontra-se no anexo C desta dissertação.

⁷⁹ A ementa desta disciplina encontra-se no anexo D desta dissertação.

Analisar as atividades industriais e o atual processo de reestruturação produtiva, suas implicações na produção do espaço e a importância desses sistemas produtivos na organização social. Identificar as formas do aproveitamento energético, o volume de produção e consumo no mundo atual. Discutir a importância do instrumental teórico da geografia econômica para o ensino de geografia. (FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA, 2022, s/p.).

Nesta cadeira, os licenciandos devem compreender desde os referenciais teóricos da geografia econômica nos processos históricos e contemporâneos de produção do espaço e a organização das atividades produtivas industriais e os respectivos impactos territoriais, dentre outros objetivos descritos na ementa da disciplina. Aqui também vale a pena um destaque de uma análise que farei adiante. Esta evidência é sobre como essas atividades produtivas industriais interferiram historicamente e ainda interferem na vida de muitas mulheres.

Como dito anteriormente, minhas experiências, ou melhor dizendo, minhas *escritasviadas* atravessam esta dissertação. Por isso, gostaria de compartilhar com vocês algumas vivências enquanto aluno do curso de graduação quando cursei as disciplinas analisadas.

Agora partindo mais precisamente para a análise da ementa, algo que saltou aos meus olhos diz respeito às referências bibliográficas e o fato de ter somente uma autora mulher, mesmo assim, em um texto onde ela é a coautora. Trata-se de Maria Laura Silveira⁸⁰ que escreveu o texto em conjunto com Milton Santos⁸¹, um dos principais geógrafos brasileiros, que faleceu no ano de 2001.

Como afirma Silva (2009)

A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultaram a expressão das espacialidades dos grupos

⁸⁰ Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidad Nacional del Comahue (Argentina), Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Foi Professora Assistente da Universidad Nacional del Comahue, Professora Doutora RDIDP da Universidade de São Paulo. Atualmente é "Investigadora Principal" (Pesquisadora Principal) do CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) no Instituto de Geografía da Universidade de Buenos Aires e Professora no Mestrado em Políticas Ambientais e Territoriais e no Doutorado em Geografía na Universidad de Buenos Aires. Temas de pesquisa e ensino: globalização e uso do território, urbanização latino-americana e circuitos da economia urbana, problemas regionais, epistemologia da Geografía.

⁸¹ Foi um geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor universitário brasileiro. Considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX, foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. Embora graduado em Direito, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo e por seus trabalhos sobre a globalização nos anos 1990. Sua obra caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista e seus pressupostos teóricos dominantes na geografia de seu tempo.

das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. Durante muito tempo, as existências espaciais desses grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas "adequadas" como objetos de estudos do campo da Geografia. A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da Geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades. A conquista da hegemonia do saber geográfico branco, masculino e heterossexual se dá pelas relações de poder que se praticam sobre o conjunto social (SILVA, 2009a, p. 26).

A autora fala de um passado recente da ciência geográfica e posso relacionar com o curso de licenciatura em geografia na FFP, pois tenho pistas que isso continua acontecendo, pelo menos nestes dois primeiros documentos analisados.

Como afirma Sousa (2021) é importante salientar que quando se pretende dar visibilidade a outras formas de *ensinaraprender*⁸², não se faz com a intenção de invisibilizar ou até mesmo desvalorizar os conhecimentos já consolidados,

[...] mas sim para reconhecer saberes e conhecimentos que foram silenciados no espaço-tempo, contribuindo para que a epistemologia seja plural e significativa, partindo das teorias e métodos que já conhecemos para reconstruir e legitimar outras formas de pensamento, de existência e de resistência (SOUSA, 2021, s/p.)

Saberes já consolidados podem servir como porta de entrada para as discussões de gêneros e sexualidades nos cursos de formação de professorxs. Um assunto consolidado dentro das disciplinas analisadas neste subcapítulo é a Revolução Industrial⁸³, porém não se encontram nas bibliografias das matérias textos que fazem o recorte de gênero, uma vez que mulheres tiveram um papel fundamental no período da revolução, muitas tendo suas vidas mais afetadas do que a dos homens, por conta da dupla jornada.

A mulher também foi obrigada a encarar o trabalho fabril, pois os salários dos trabalhadores masculinos, que eram considerados chefes de família, foram profundamente achatados e não garantiam mais a subsistência familiar. Isto

⁸² De acordo com Bispo (2019) *ensinaraprender* é um processo único que perpassa ações implicadas em dois caminhos que se unificam, sendo assim a escrita aglutina os dois termos. Salientamos que adotamos essa escrita para os termos derivados: ensinaraprender- ensinoaprendizado.

⁸³ A Revolução Industrial iniciou-se na Inglaterra no século XVIII e caracterizou-se por um conjunto de transformações econômicas e sociais que levaram à aceleração do crescimento (HOBBSAWM, 2000). Substituiu gradativamente o trabalho artesanal de produtos manufaturados de produção unitária pela produção industrial, com o uso de máquinas que produziam em série, portanto, mais barato, e inseriu a possibilidade da utilização de uma mão de obra menos especializada, assalariada e sem necessidade de uma grande força muscular. (RODRIGUES E CASTRO, 2015, s/p.)

mudou radicalmente a vida das mulheres, já que elas passaram a executar dupla jornada de trabalho. No âmbito doméstico continuaram a cumprir com as funções de reprodução e, na fábrica passaram a desenvolver as atividades precarizadas em funções multitarefas. As mulheres, assim como os homens operários, eram condenadas ao trabalho em razão das necessidades impostas pela subsistência. (BOTTINI E BATISTA, 2013, s/p.).

Apesar de terem jornadas duplas, a culpa por percalços enfrentados pela família, sempre recaiu sobre a mulher, por ser vista como aquela que possui obrigação de cuidar do lar, como nos alerta Mirla Cisne (2018, p. 36) “[...] as mulheres sofrem uma exploração particular, ainda mais intensa do que a dos homens da classe trabalhadora e que isso atende diretamente aos interesses dominantes.”

Porém, o que não se problematiza e é um fator geográfico e econômico, é que muitas mulheres que atualmente possuem jornada dupla e/ou por inúmeras questões não trabalham fora, não são remuneradas por seus trabalhos dentro de casa, ou seja, enquanto umas são duplamente exploradas (casa/trabalho) outras vendem a sua força de trabalho e não recebem absolutamente nada (casa). “Mesmo quando tem um emprego fora de casa, a maioria das mulheres trabalha mais do que os homens que, de modo geral, não fazem o serviço de casa. Acumularão o trabalho remunerado com o não remunerado” (TIBURI, 2019, p.14)

Desde que nasce, não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. Em muitos contextos, lugares, países e culturas, meninas e jovens adultas e idosas, trabalharão para seu pai, os irmãos, para o marido, para os filhos. Serão, apenas por serem mulheres, condenadas ao trabalho braçal dentro de casa, a serviço de outros que não podem ou não querem trabalhar com elas. (TIBURI, 2019, p.14).

Muitas, além de não serem remuneradas, quando o são, recebem salários menores do que o de muitos homens, mesmo ocupando o mesmo cargo. De acordo com o IBGE, em nosso país, mesmo as mulheres ocupando o mesmo cargo que homens, chegam a ganhar 34% a menos que eles.

Isso se deve, pois vivemos em uma sociedade patriarcal onde o homem é aquele que “(...) detêm o controle, o poder, a liderança, e por isso, pertence a eles a autoridade moral que os autoriza a desfrutar de privilégios e controle das propriedades” (CORRÊA E SEPULVEDA, 2021, p. 292).

É importante enfatizar que essa sujeição da mulher também é referendada pelo discurso judaico-cristão forte na sociedade brasileira, como também em outros países ocidentais. Aqui no Brasil, de acordo com o IBGE, no ano de 2020, xs que se declaravam evangélicos eram em torno de 31% da população, isto é, aproximadamente 65 milhões de pessoas.

Bem sabemos que o pensamento judaico-cristão coloca a mulher como submissa ao homem. Na bíblia cristã, no livro de efésios, capítulo 5, versículos do 22 ao 24 diz:

Vós, mulheres, sujeitai-vos a vossos maridos, como ao Senhor; Porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é a cabeça da igreja, sendo ele próprio o salvador do corpo. De sorte que, assim como a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos.

Dentro desta perspectiva, é na naturalização da diferença entre homens e mulheres, que é produzida a alocação que as colocam como submissas. Miguel (2014) defende que em muitas sociedades esta desigualdade é desenvolvida e está presente, reiterando que ao longo da história essa diferença foi naturalizada e necessária para a sobrevivência da espécie humana.

Como já foi por mim sinalizado, nestes contextos, ainda muito seguido por nossa sociedade, podemos ver como a religião cristã ensina as mulheres a serem submissas, e isso está diretamente ligado ao conceito de sociedade patriarcal, ou seja, o pensamento judaico-cristão é formador e disseminador do patriarcalismo.

Por fim, destaco como pistas, que a ausência dessas questões em ambas as disciplinas na FFP são consequências do histórico da ciência geográfica em não se importar com os estudos sobre os gêneros e as sexualidades, além do fato de que xs professorxs titulares destas disciplinas, são homens.

É importante problematizar que se não tivéssemos produções acadêmicas sobre as temáticas acima assinaladas, certamente eu compreenderia mais facilmente a ausência dessa discussão nas disciplinas analisadas, porém, existem inúmeros textos, livros, artigos que abrangem estas questões. Um exemplo, inclusive bem atual é a autora Silvia Federici que em seus últimos livros “Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva” (2004) e “O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista” (2019) analisa dentre outras coisas, o trabalho doméstico imposto as mulheres.

4.2 Geografia agrária⁸⁴

A geografia agrária tem por objetivo geral, estudar a terra e como vem sendo explorada principalmente pela agricultura. Na grade curricular da geografia, é uma disciplina do quinto período e tem por objetivo:

Discutir as diferentes correntes da geografia agrária e as bases teóricas que fundamentam a compreensão dos processos sócio-espaciais agrários, com destaque para as transformações em curso no mundo contemporâneo, na realidade brasileira e fluminense, a atuação dos movimentos sociais, a relação entre agricultura e natureza e a questão da reforma agrária; articular os conteúdos e as práticas desenvolvidas no âmbito do curso e as metodologias, conteúdos e práticas relativas à Educação Básica, buscando identificar de que formas a geografia agrária deve ser trabalhada no contexto do Ensino Fundamental e Médio. (FORMUMÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA, 2022, s/p.).

Cursei esta disciplina entre 2018 e 2019, isso se deu por conta das seguidas greves e paralisações que tivemos na UERJ, devido à falta de infraestrutura na universidade e também pelo atraso no pagamento de salários dxs funcionárixs, dxs professorxs e das bolsas estudantis.

Voltando meus olhos a ementa da disciplina, a quantidade de autoras presentes nas referências bibliográficas em relação a primeira analisada, é um pouco mais animador, porém essa animação logo passa quando vejo que apesar de ter mais mulheres, o número é ínfimo se comparado a homens. Na bibliografia constam 37 textos, sendo que destes, apenas 5 são de mulheres, mesmo assim alguns em coautoria com homens, outras são organizadoras das obras. Como não tive acesso a essas obras, não posso afirmar que existem ou não textos destas autoras nos livros. As autoras que possuem obras diretamente citadas na bibliografia são, Rosa Luxemburgo⁸⁵ e Leonilde Servolo de Medeiros⁸⁶.

⁸⁴ A ementa desta disciplina encontra-se no anexo E desta dissertação.

⁸⁵ Foi uma filósofa e militante comunista e feminista polonesa. Suas contribuições intelectuais incluem análises críticas sobre o pensamento marxista e novas propostas de leitura para o socialismo, além de intensa luta ativista pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras europeias.

⁸⁶ Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1971), Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983) e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Professora titular no Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos

Dentro dos objetivos da referida cadeira, gostaria de destacar o trecho que afirma que a disciplina dará destaque à análise dos processos sócios-espaciais, para as transformações que estão ocorrendo no mundo atualmente, destacando a realidade brasileira e fluminense (Rio de Janeiro) e como vem ocorrendo a atuação dos movimentos sociais⁸⁷. Não é minha intenção nesta dissertação discutir a atuação ou até mesmo o que são os movimentos sociais, porém neste subcapítulo, abordo o movimento LGBTQIAPN+ dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ou seja, um recorte que poderia ser discutido nesta disciplina, que mais uma vez volto a dizer, diz que dará ênfase a questão dos movimentos sociais.

É importante mencionar que esta disciplina tem trabalho de campo⁸⁸ e, narrando um pouco sobre como foi essa fase da disciplina, foram três dias rodando pela região norte e serrana do estado do Rio de Janeiro e parando nos municípios de Macaé, Campos dos Goytacazes e Nova Friburgo. Esta etapa ocorre para podermos observar na prática como se dá a relação do ser humano com a terra nestas localidades. Fizemos essas observações visitando assentamentos⁸⁹ e acampamentos⁹⁰ do MST, além de visitas em fazendas e pequenas empresas agrícolas.

Em muitos destes espaços, foi possível ouvir através das narrativas dxs acampadxs e/ou assentadxs, a existência de grupos identitários, com pautas próprias, como o grupo de mulheres do campo e, também de grupos LGBTQIAPN+ e, mais uma vez, de alguma forma, me incomoda o fato de a ementa não trazer nenhum texto que faça esse recorte.

Sociais e Política Públicas no Campo, do CPDA/UFRRJ e membro do Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura da mesma instituição.

⁸⁷ Movimentos sociais são ações e grupos organizados que representam causas e objetivam alguma mudança social por meio da luta e da organização política.

⁸⁸ Segundo Santos (2021), “Trabalho de campo” é uma técnica de pesquisa comumente utilizada nas Ciências Sociais, [...], que exige o contato direto do pesquisador com situações, cenários, fenômenos, práticas, pessoas, grupos e/ou sociedades que se deseja estudar. Durante o trabalho de campo, é necessário que o pesquisador seja inserido na comunidade, para que ele possa acompanhar, observar e, nalguns casos, participar das rotinas, fenômenos e/ou rituais que serão estudados.

⁸⁹ Os assentamentos rurais são unidades agrícolas que em um dado momento era parte única e agora são independentes, onde o proprietário inicial perder os direitos da terra por não cumprir com a função social prevista na constituição, a desapropriação é acompanhada de indenização para o dono da terra.

⁹⁰ O acampamento rural é o momento em que uma terra irregular, pois não cumpre a função social prevista na Constituição Federal de 1988, é ocupada para que o governo seja pressionado a desapropriar a terra.

Infelizmente perdi uma foto que tirei de uma bandeira do movimento LGBTQIAPN+ na entrada do acampamento Edson Nogueira⁹¹. Como não coloquei esta imagem no relatório de campo, que é o trabalho final da disciplina, acabei perdendo a imagem.

Como afirmam Mariano e Paz (2018):

Já no seu início, o MST buscou a integração da família. Esse processo foi se dando ao longo de sua história em meio a avanços e contradições. As mulheres foram as primeiras a questionar a organização quanto aos mecanismos para realmente assegurar a participação de todos os integrantes da família. A juventude seguiu o mesmo caminho. Pensando o lugar das crianças, se constituiu um importante debate sobre a infância. Recentemente, também as LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) passaram a se organizar no interior do Movimento apresentando questões sobre o seu protagonismo político e o enfrentamento de preconceitos e discriminações. (MARIANO E PAZ, 2018, s/p).

Ou seja, em sua organização o MST foi entendendo que a luta pela terra está para além dessa expressão (Mariano e Paz, 2018), já que a vida possui diversas dimensões, com isso fortalecer a luta contra o capitalismo e o patriarcado que são bases estruturantes da dominação e exploração.

Ainda segundo xs autorxs supracitadx:

A participação de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis no MST não é tão recente quanto a sua auto-organização. Na história do Movimento podem ser encontradas(os) muitas(os) militantes e dirigentes LGBTs que tiveram – e têm – suas trajetórias entrecortadas por uma série de conquistas, mas, também, preconceitos e discriminações. Este é um ponto fundamental para analisar o lugar da diversidade sexual na organização. (MARIANO E PAZ, 2018, s/p).

Apesar da presença de LGBTQIAPN+ em diversos assentamentos e acampamentos do MST, até aproximadamente 2016 o movimento não tinha em suas regras gerais normas de como se expressar em relação às orientações sexuais e as identidades de gêneros dissidentes. Isso começou a mudar em 2013 quando em uma manifestação em Brasília as bandeiras de ambos os movimentos aparecem juntas, o que culminou no seminário “O MST é diversidade sexual” realizado em agosto de 2015, e já em 2017 a comunidade LGBTQIAPN+ se tornou parte importante dentro do MST, inclusive com representantes na direção nacional do movimento. Aqui vemos

⁹¹ O acampamento recebeu este nome em homenagem a um indígena (Edson Nogueira) que foi morto, junto com toda sua família, em Campos dos Goytacazes na luta pela terra.

um avanço importante nas pautas LGBTQIAPN+, pois a partir dos debates realizados dentro da entidade, essa temática foi incorporada em suas normas, bem ao contrário do que vinha acontecendo no Brasil no mesmo momento em relação às pautas desta comunidade, que sofriam e ainda sofrem com o desmonte do governo federal após o golpe de 2016⁹².

Como foi em nossa sociedade com os movimentos feministas, no MST também foram as mulheres que abriram os caminhos para as LGBTQIAPN+, que desde 1996 protagonizam os debates sobre as questões de gêneros e “as [pessoas] LGBTs se nutriram para começar o seu processo de organização” (CORDEIRO, 2019, p.43).

O MST defende a vida, acredita e luta para construir um mundo sem exploração, injustiça e desrespeito. Um mundo que não produza pessoas excluídas. Um mundo de seres humanos, para seres humanos, em todo lugar. Isto traz o desafio de enfrentar as questões de gênero e diversidade sexual presentes no campo. Relacionado a um de seus objetivos de luta, a transformação social, a partir do protagonismo das mulheres, vem desenvolvendo desde 1996 o debate de gênero e, mais recentemente, a partir do protagonismo das LGBT Sem Terra, o debate da diversidade sexual. (CORDEIRO, 2019, p.43).

A partir da luta de muitas mulheres e dessa abertura nasceu o coletivo LGBT sem Terra e atualmente o MST entende que “não se trata apenas de debater questões de visibilidade e respeito, mas implica um processo mais amplo de transformação social” (CORDEIRO, 2019, p.48).

[...] essa luta não está apenas no campo da afirmação das identidades, pelo contrário, o debate da sexualidade está diretamente ligado à emancipação humana, às construções sociais que projetam a forma de viver e amar, de entender o amor ligado à condição do trabalho e de acesso ao mesmo, e a participação política na organização. (SETOR DE GÊNERO, 2017, p. 20).

Após mais de 20 anos debatendo sobre as questões de gêneros, e mais recentemente incorporando diálogos sobre sexualidades, o MST vem entendendo que a luta pela cidadania passa por todxs, porém, no curso de geografia da FFP, mais precisamente na disciplina de Geografia Agrária, pelo menos na ementa, segue

⁹² Chamo de golpe o *impeachment* (impedimento) que a presidenta Dilma Rousseff sofreu em 31 de agosto de 2016.

ignorando tais discussões, apesar de existir diversos livros, artigos, teses, dissertações, sites e documentários⁹³ que versam sobre esta temática.

4.3 Geografia da população⁹⁴

Agora vamos falar da minha disciplina predileta para esta viadificação. Quando cursei esta disciplina, eu já estava sendo reconhecido no curso como o aluno que pesquisa sobre os gêneros e as sexualidades, então por este fato levanto como pistas que o professor tocava no assunto sobre a população LGBTQIAPN+ devido a minha presença em sala, mas sempre que o fazia, olhava para mim e em muitos momentos pedia que eu falasse um pouco sobre, comentando seja sobre o assassinato dessa população ou até mesmo explicando alguns conceitos, ou nomenclaturas.

Em relação a ementa, os objetivos desta disciplina são:

Discutir as bases teóricas que fundamentam a compreensão dos processos sócio-espaciais relativos ao tema da população, com destaque para suas concepções, estrutura e distribuição e as transformações em curso no mundo atual. (FORMUMÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA, 2022, s/p.).

No que se refere a bibliografia que consta no documento, é a mais enxuta das que analisei até aqui, a escassez de autoras também persiste e, nesta ementa, existe apenas uma, sendo ela Amélia Luisa Damiani⁹⁵. Os demais autores são todos homens, tratando sobre os mais diferentes aspectos populacionais.

⁹³ Link do documentário “LGBT Sem Terra: o amor faz revolução”: <<https://www.youtube.com/watch?v=04MnkQdV0Js&t=142s>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

⁹⁴ A ementa desta disciplina encontra-se no anexo F desta dissertação.

⁹⁵ Possui graduação (1975), mestrado (1985) e doutorado (1993) em Geografia pela Universidade de São Paulo (1975). Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo, enquanto professora sênior. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano, urbano, urbanização crítica, produção do espaço e metrópole.

Sobre os objetivos me questiono, como podemos aprender sobre os processos sócio-espaciais⁹⁶ das populações e as transformações em curso no mundo atual, se durante as aulas, a população que está à margem da sociedade não ganha espaço?

Em relação à população marginalizada⁹⁷, eu teria diversos grupos para recorrer, como exemplo xs pobres, xs pretxs, imigrantes, deficientes, dentre inúmeros outros grupos sociais, porém, quero retornar a um assunto já mencionado na introdução desta dissertação, que é sobre a população LGBTQIAPN+.

Como já dito anteriormente, o Brasil é o país mais violento do mundo para pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Entidades como a ANTRA, GGB e a Aliança Nacional LGBTI+, divulgam os números alarmantes sobre mortes de pessoas pertencentes a este grupo e em sua grande maioria são assassinatos com requintes de crueldade.

Utilizando o trecho de um dos textos que consta na bibliografia da ementa, João Rua⁹⁸, em seu famoso texto “Repensando a Geografia da População” diz: “Além dos que são excluídos da cidadania pelo sistema, estão aqueles que são deixados de lado em virtude de suas origens étnicas, de suas identidades culturais e, até mesmo, de acordo com o sexo.” (RUA, 1997, s/p.). Ou seja, existem aquelxs que são excluídxs da cidadania, mas existem também xs que não são sequer consideradas pessoas cidadãs.

Um aspecto que precisa ser destacado e que historicamente coloca as LGBTQIAPN+ como um grupo sem cidadania, é o pensamento judaico-cristão. De acordo com Souza (2018), o povo judaico tinha costumes nômades e vagavam pela região da Mesopotâmia e com a necessidade de fortalecer seu exército criou leis específicas e uma delas estava relacionada às relações afetivas e se estas não fossem para a reprodução, seria abomináveis aos olhos de Deus, sendo assim, todas as práticas e costumes que fossem contrários a manutenção social e ao crescimento populacional, seriam punidos de morte.

⁹⁶ De acordo com Souza (2009, p.25) diz respeito às relações sociais e ao espaço, simultaneamente (abrangendo, diretamente, a dinâmica da produção do próprio espaço, no contexto da sociedade concreta como totalidade).

⁹⁷ Este conceito diz respeito à exclusão, seja social, cultural, política, econômica.

⁹⁸ É graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968), mestre em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1992) e doutor em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor emérito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com atuação na Pós-Graduação (mestrado e doutorado) e editor da GeoPUC - Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio.

Assim como as mais variadas influências que circundaram a vivência da sexualidade humana no passar nos séculos, todas tem em si o influxo de métodos interpretativos. Métodos esses, muitas vezes, utilizados de maneira incorreta, proporcionando as concepções contemporâneas que giram em torno da sexualidade humana, contribuindo para a formação de uma sociedade repleta de preconceitos quanto a diversidade humana como o preconceito voltado à comunidade LGBTQI+. (SOUZA, 2018, p.55).

Essa lógica preconceituosa que acaba invisibilizando essa população, não é praticada só neste curso, mas em outros cursos de licenciaturas, como mostram pesquisas realizadas por Santos (2021), Gayer Moreira (2020), Escouto (2019) e Silva (2015). Me parece algum tipo de aliança do estado com a lógica judaico-cristão, ferindo assim o artigo 19 da Carta Magna de 1988, que “veda qualquer forma de aliança entre o Estado e as religiões” (VALENTE, 2018, p.114).

As instituições religiosas no Brasil, principalmente a igreja católica, apostaram na disputa pelo controle do Estado e da população a partir do controle de algumas instituições sociais. Controlar essas instituições se tornou uma importante arma contra a secularização da sociedade. O que tais instituições entenderam? O perigo que era a perda de fiéis, pois isso poderia significar a diminuição de seu grau de influência social e política no país. (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2020, p. 196).

Essa é a realidade de muitos espaços educativos nesse país, o Estado permitindo e muitas das vezes ficando inerte enquanto a lógica judaico-cristã segue em escalada, inclusive muito recente em nossa história vestiu a faixa presidencial, ocupou e ainda ocupa diversos cargos nas diversas esferas municipais, estaduais e federais.

Tais valores baseados em dogmas religiosos seguem perpetuando estigmas e causando graves problemas à população LGBTQI+: os efeitos dessa intolerância religiosa materializada nas casas legislativas ferem o princípio constitucional da laicidade do Estado brasileiro, além de barrar discussões e projetos que visam a garantir direitos e cidadania à população LGBTQI+. Como exemplo, citamos o Projeto de Lei nº 5.774/2016 14, que visa a transformar em contravenção penal o uso de banheiros públicos por pessoas em desacordo com o sexo biológico. O objetivo desse PL é impedir o uso de banheiro feminino por travestis, mulheres transexuais e homens trans. (BENEVIDES E AGUIAR, 2018, p. 50)

É nítida a ligação dos preconceitos contra os gêneros e as sexualidades dissidentes e o pensamento judaico-cristão, e, uma disciplina que tem em seus objetivos analisar as transformações populacionais que estão em curso atualmente, não pode se privar de discutir essa temática. Afinal, o silêncio é uma estratégia do

discurso dominante, com o intuito de dificultar a visão da fronteira existente entre a heteronormatividade e LGBTQIAPNfobia (Lionço e Diniz, 2008). Esta discussão precisa ser feita, inclusive mostrando essa ligação que historicamente vem assassinando muitxs de nós.

4.4 As disciplinas de estágio

Em nossa formação temos quatro disciplinas de Estágio, que são Estágio Supervisionado I, que é uma disciplina oferecida pelo DEDU e as disciplinas Estágio Supervisionado de Ensino em Geografia II, III e IV, ofertadas pelo DEGEO⁹⁹.

Como o oferecimento da disciplina de Estágio Supervisionado I não é pelo DEGEO, não farei a análise da ementa, porém, preciso mencionar que de todas as disciplinas de estágio é a única que tem em sua bibliografia, um livro sobre as temáticas de gêneros e sexualidades. Trata-se do livro lançado em 1997, intitulado “Gênero, Sexualidade e Educação” da autora Guacira Lopes Louro¹⁰⁰, porém, me lembro de não discutirmos tal assunto nesta disciplina, o que traz indícios de que o que está presente nas ementas, não é necessariamente utilizado pelxs professorxs que ministram as disciplinas.

A disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino em Geografia II, visa:

Promover a prática docente como eixo fundamental na formação inicial do educador sob fundamento da articulação teoria e prática no contexto da escola básica; Discutir as dimensões ética, sóciopolítica, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Geografia; Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Geografia em unidades escolares de Ensino Fundamental sob orientação; Avaliar as práticas docentes propostas e desenvolvidas; Analisar a prática docente de educador-geógrafo em sua amplitude e desafios. (FORMUMÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA, 2022, s/p.).

⁹⁹ As ementas destas disciplinas encontram-se no anexo G desta dissertação.

¹⁰⁰ Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990.

No site onde as ementas estão disponíveis, não encontrei o documento relativo à disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino em Geografia III. Solicitei ao DEGEO, me enviaram e ao analisar, percebi que possui os mesmos objetivos que a disciplina anterior. O departamento aproveitou para me comunicar que estão passando por um processo de reforma e que ocorrerão alterações em todas as ementas.

Já Estágio Supervisionado de Ensino em Geografia IV, tem por objetivo:

Conhecer e desenvolver projetos de ensino de Geografia em situações especiais de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva sob orientação; Promover a prática docente a partir da articulação teoria e prática em educação especial; Discutir as dimensões ética, sócio-política, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Geografia; Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Geografia em situações especiais de ensino sob orientação; Discutir a necessidade do diálogo multidisciplinar para o ensino na educação especial; Executar e avaliar as práticas docentes nas propostas e desenvolvidas. (FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA, 2022, s/p.).

Como afirmam Sacramento, Filho e Corrêa (2020):

O curso de Geografia da FFP-UERJ, a partir dos princípios mencionados acima, buscou definir seu projeto de formação em Licenciatura a partir de um currículo em que os estágios aparecem organizados em quatro disciplinas distintas. Aqui trataremos mais propriamente dos Estágios II, III e V, cuja responsabilidade cabe diretamente ao departamento de Geografia, uma vez que o Estágio I é oferecido pelo departamento de Educação da mesma unidade. Essa distribuição dos três estágios teve com critério o aprofundamento acerca das práticas educativas referentes tanto aos segmentos mais formais da escola básica, a saber o Fundamental II (6o. ao 9o. ano), dado pelo Estágio II, e o Médio (1o. ao 3o. ano), oferecido pelo Estágio III, quanto àqueles relacionados a espaços e atividades formativas não-formais, como é o caso do Estágio IV. (SACRAMENTO, FILHO E CORRÊA, 2020, pp. 114 e 115).

Como dito pelos autorxs supracitados, durante a realização de estágio II e III, precisamos cumprir algumas horas extracurriculares¹⁰¹ em escolas de ensino fundamental e médio.

Lembro-me da professora de estágio III, ao saber do meu tema de pesquisa para a monografia, disse que o meu recorte espacial era pequeno e que não teria nenhum valor para a geografia, para que isso pudesse ocorrer eu deveria ampliá-lo,

¹⁰¹ Diz-se das disciplinas ou atividades que, embora não pertençam ao currículo dos cursos, fazem parte da vida acadêmica: estágio extracurricular.

ou seja, ao invés de falar do espaço de uma escola, deveria analisar minimamente o bairro em que a mesma está inserida ou até mesmo todo o município.

Em estágio IV, foi a primeira e única vez que a temática dos gêneros e das sexualidades esteve presente institucionalmente em sala de aula, sendo discutida por meio de dois artigos intitulados “Gênero e Geografia Brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber” de autoria de Joseli Maria da Silva¹⁰², Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar¹⁰³ e Vagner André Moraes Pinto¹⁰⁴ e “Um estudo de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço” de autoria de Maíra Lopes Reis¹⁰⁵. É importante salientar que tais textos não estavam/estão presentes na ementa da disciplina e sim no programa dx docente que ministrou essa disciplina em alguns semestres, ou seja, se elx não estiver dando Estágio IV, provavelmente estes textos não serão debatidos na disciplina.

Durante a realização dos estágios, para muitxs formandxs é a primeira vez que tem contato direto com alunxs em escolas de ensino fundamental e médio. Essa etapa constitui uma das mais importantes partes dos cursos de licenciatura, pois como afirmam Garcia, Sepulveda e Rodrigues (2020, p.29): “A sala de aula é o espaço onde

¹⁰² Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Pós-doutorado em Geografia e Gênero na Universidade Complutense de Madrid (2008). Pós-doutorado em Geografia e Sexualidades na University of Brighton (2015). Pós-doutorado na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho em Presidente Prudente (2018), desenvolvendo pesquisa sobre a interpretação decolonial sobre gênero e sexualidades na produção científica geográfica brasileira. É docente do Ensino Superior desde 1990. Atualmente é pesquisadora sênior da Universidade Estadual de Ponta Grossa, docente do Programa de Pós-graduação em Geografia da UEPG (Mestrado e Doutorado). Editora chefe da Revista Latino-americana de Geografia e Gênero desde 2010. Desde 2003 coordena o Grupo de Estudos Territoriais e com trabalhos extensionistas participa da ONG Renascer direitos humanos LGBT desde 2006. É representante do Brasil na União Geográfica Internacional - Seção Gênero desde 2011 e é membro da Comissão de Coordenação da Rede Ibero-Latinoamericana de Geografia Gênero desde 2010.

¹⁰³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Gestão do Território (2015 -UEPG) e graduada em Geografia Bacharelado pela mesma universidade em 2012 e realizando Geografia Licenciatura no Centro Universitário Internacional (UNINTER).

¹⁰⁴ Licenciado em Geografia (2015) e Mestre em Gestão do Território - área Sociedade e Natureza (2017), ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Também é Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (2017) pela Faculdade de Pinhais.

¹⁰⁵ Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Possui graduação em Geografia- Licenciatura pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2010), mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (2013). Integra o Núcleo CAPITU- Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade. Compõe o NUCAMPO/UFRB. Compõe o grupo de pesquisa CIGE-Ciência, Gênero e Educação. Doutoranda no Curso de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismo.

os licenciandos assistem suas aulas, e o estágio é o espaço onde assistem outras professoras e professores dando aula.”

Tal importância deve-se ao fato de possibilitar a quem está se formando, experimentar a prática docente nos cotidianos escolares, articulando teoria e prática, vivenciando experiências que lhes possibilitarão, mesmo que de maneira inicial, a construção de sua identidade e também “das habilidades e competências necessárias para o exercício docente, bem como refletir acerca da realidade que cerca seu futuro campo de trabalho, a Escola, em múltiplos aspectos.” (AZEVEDO, SILVA E BURITI, 2020, p. 2020).

De acordo com Martins e Tonini (2016)

O estágio curricular supervisionado em seu movimento é campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender. Representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente. (MARTINS E TONINI, 2016, p. 98).

Considerando o afirmado pelos autorxs acima, é nítida a importância do estágio supervisionado na formação docente. Os objetivos deixam compreensíveis que são nestas disciplinas, que além de outras discussões, é necessário dialogar sobre dimensão humana¹⁰⁶, com isso, diretamente a ementa analisada, que está descrito em outras palavras, que existe uma intenção de transformar velhos e ultrapassados paradigmas que reproduzimos, ou seja, tem por objetivo a mudança e superação das desigualdades a partir da perspectiva da educação inclusiva.

Porém, volto ao mesmo questionamento sobre como superar as desigualdades e como se discute as dimensões humanas, quando não se considera todas as subjetividades humanas? Quando não se considera parte importante para a formação docentes as discussões envolvendo as temáticas sobre os gêneros e as sexualidades?

¹⁰⁶ Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente, quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos da formação docente articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p.45).

Acredito ser importante, para podermos começar a aprender de que maneira podemos atender às especificidades humanas cada vez mais plurais, um ponto primordial neste caso é diversificar as nossas leituras, ou seja, que constem principalmente nas ementas, mais autorxs e pesquisadorxs pertencentes aos grupos minoritários.

Nos documentos analisados, num conjunto de mais de 20 referências bibliográficas, menos da metade são mulheres. Isto significa que, mais uma vez, são os homens imperando com seus discursos muitas vezes universalizantes. São algumas das autoras presentes nas ementas: Roseli Salete Caldart¹⁰⁷, Nilza Godoy Gomes¹⁰⁸, Lana de Souza Cavalcanti¹⁰⁹ e Alice Ribeiro Casimiro Lopes¹¹⁰.

Para finalizar a viadificação destas ementas, é necessário enfatizar que essas experiências adquiridas quando passamos pelas escolas no momento do estágio, devem ser mais bem aproveitadas, mesmo entendendo que essas vivências não serão as mesmas quando de fato nos tornarmos professorxs, afinal, cada espaço escolar é diferente do outro. As discussões tecidas dentro de sala com xs formandxs, devem levar em consideração as diferenças presentes nas escolas, comentários como o do professor que citei, não devem estar presentes em nenhum espaço, principalmente no transcorrer de uma disciplina acadêmica, mas que os aprendizados, que os textos sobre a temática desta dissertação que estavam presentes em Estágio IV, sejam um exemplo a ser seguido, pois a partir dessas discussões nos cursos de formação, aprenderemos a combater a LGBTQIAPNfobia presente em muitos cotidianos escolares.

¹⁰⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

¹⁰⁸ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Pedagoga da UFRGS e UFSC no período de 1984 a 2012.

¹⁰⁹ Possui licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1996) e pós-doutorado na Universidade Complutense de Madrid/Espanha. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Goiás.

¹¹⁰ Graduada em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985), Mestrado em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1996. Atualmente é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

4.5 Finalizando a VIADificação...

Enquanto graduando do curso de licenciatura em Geografia na FFP, pude perceber que muitxs professorxs estão atentxs as mudanças que vem ocorrendo na sociedade, principalmente no que se refere ao atual momento, ou seja, o avanço do neofascismo¹¹¹ no Brasil e todo atraso que vem ocorrendo em pautas sociais importantes a partir do golpe de 2016.

A lógica neofascista “está em desacordo com a diversidade. Dessa forma, por princípio, tal perspectiva é sempre racista, machista, misógina e homofóbica.” (SEPULVEDA, SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2020, p. 222), por isso uma das comunidades mais atacadas por grupos neofascistas, são as LGBTQIAPN+, afirmando que existe apenas uma sexualidade correta na sociedade, a heterossexualidade, e que todas as outras diferentes desta, tem por objetivo destruir a família tradicional.

Porém, não se pode estar atento a essas e outras mudanças na sociedade, como propõe os objetivos de disciplinas analisadas, e ficarem em silêncio, não colocarem nos documentos institucionais e principalmente não levarem para as suas aulas temas importantes para a construção de uma sociedade mais democrática. Como afirma Paraíso (1997) “É evidente que os estudos sobre currículo já não podem furtar-se a essas discussões, se realmente quisermos construir um currículo e uma educação mais democráticos em nossa sociedade” (PARAISO, 1997, 25).

Paraíso (1997) já nos alertava sobre a aparente neutralidade com que esses currículos são construídos, que apesar das aparências, sempre são construídos a partir de embates políticos de classe, raça, gêneros, sexualidades, religião, etc. tanto na esfera macro (Ministério da Educação, por exemplo), quanto na esfera micro (Departamentos Universitários).

Currículo é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais

¹¹¹ O termo neofascismo é entendido como uma construção histórica que ganhou força no último quartel do século XX e nas primeiras décadas do século XXI como uma radicalização conservadora. “O neofascismo aparece nos países centrais como um dos possíveis produtos da sociedade capitalista contemporânea; suas organizações se desenvolvem em Estados de conformação político-econômica neoliberal e se proliferam de modo espetacular” (POGGI, 2012, p. 12) pelo mundo após as crises do capitalismo do século XXI. (SEPULVEDA, SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2020, p. 222).

leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos. (PARAISO E CALDEIRA, 2018, p.13).

Sendo assim, as bibliografias das ementas, tendo indicação em sua grande maioria de textos escritos por homens, segundo Silva (1995), já vinha afirmando: “um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres” (SILVA, 1995, p.4).

E mesmo após quase 30 anos, no curso de geografia da FFP, essas construções masculinizadas e masculinizantes continuam a acontecer, com isso gostaria de compartilhar com vocês a narrativa de uma egressa do curso de geografia e mestra em geografia pela mesma casa.

Pedi a egressa “A¹¹²” que narrasse para mim um episódio que já era de meu conhecimento, eu já sabia do ocorrido, pois, além de termos feito o mesmo curso, frequentamos o mesmo grupo de pesquisa. O ocorrido, se deu durante o mestrado, mas, ela foi um pouco além e relatou fatos ainda durante a graduação, porém, melhor do que ler a mim, vamos a ela:

No processo formativo em si, a disciplina que eu recorde em que tive o debate de gênero na geografia, foram leituras que eu tive na disciplina de Estágio, porém foi uma metodologia aplicada na disciplina onde os alunos traziam os textos que gostariam de trabalhar em um estágio e debatíamos em sala e como isso poderia ser utilizado na escola. Eu trouxe alguns textos e rolou uma pesquisa na época e eu elaborei uma oficina na escola, na disciplina de Estágio II se não me engano. Foi oferecida pelo docente XXXXXX. Depois a outra disciplina foi com o professor XXXXXXXX, que já trazia textos dentro da temática de gêneros, porém existiam outros temas também, como Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Educação Quilombola, dentre outras temáticas. E essas foram as únicas disciplinas que abordaram o tema dos gêneros e das sexualidades durante a graduação.

Já no processo seletivo do mestrado, o que aconteceu foi o seguinte...eu trouxe um tema, que não era muito debatido e acho que agora está mais aberto, mas não sei, não tenho como ter certeza, mas não tinha muito esse debate, era muito novo né, principalmente ali na FFP e eu lembro que foi muito questionado, se esse meu tema, por ser um tema sobre gêneros e violência contra a mulher, se não era um tema do serviço social ou da sociologia que já tinha um debate sobre isso e não da geografia, ainda mais ali que era formação de professores, então foi bastante questionado. Em aula também, sobre os conceitos que foram utilizados, no caso o conceito de território, mas eu não usava o conceito de território, mas teve uma aula que tinha um texto que trabalhava com esse conceito, capitalismo do David Harvey onde ele trabalhava o conceito de capitalismo e propriedade e aí trouxe um pouco pra minha pesquisa e falei sobre o corpo-território, que já tem esses debates sendo feitos, sobre corpo-mercadoria e fui trazendo essa construção na aula e tais conceitos foram super ridicularizados, porque não deveriam ser utilizados dessa forma. Só que tem muitos trabalhos que falam

¹¹² Por não ter autorização em divulgar o nome da egressa, opto por uma letra do alfabeto para me referir a mesma.

sobre isso e não foi eu que inventei não, o pessoal de Ponta Grossa (Paraná) trabalha com esses conceitos direto, não é um debate novo, já estão há mais de 10 anos debatendo isso. Se fizer um comparativo, já tem alguns cursos de geografia que tem disciplinas obrigatórias com debate de gênero, no currículo de geografia. Um ex-professor da FFP, não sei se é do seu tempo, o XXXXX, passou em um concurso, se não me engano em Carangola (Minas Gerais), e ele aprovou uma disciplina lá, porque chegou durante a construção da grade curricular e conseguiu aprovar uma disciplina que tem debate de gênero. Eles estão passando por uma reforma curricular, não sei o que vai sair dessa reforma, acredito que não vá sair uma disciplina de gênero (risos), mas é aquela disputa que tem no departamento e a gente não tem ninguém que discute essa cadeira, mas poderia ser construído.

A narrativa da egressa aponta diversos indícios, sobre quais caminhos são percorridos por inúmerxs docentes do curso de geografia da FFP. É importante ressaltar que a maioria dxs docentes do PPGGEO-FFP/UERJ, ministram aulas na graduação, ou seja, quem questionou e ridicularizou o fato de uma ex-aluna da graduação pesquisar a temática de gêneros, são xs mesmxs que estão na formação inicial dxs futurxs professorxs de geografia.

Além dos preconceitos de docentes com a temática pesquisada, Silva (2011) afirma que o ordenamento burocrático dificulta a propagação dos conhecimentos, criando barreiras e fechando as portas para as temáticas dos gêneros e das sexualidades na geografia brasileira. Ou seja, não querem uma educação geográfica fora do armário.

As sexualidades, além de outros campos temáticos como gênero e raça, estão praticamente ausentes dos veículos considerados melhor qualidade da Geografia no país. O fato é, no mínimo, curioso, já que mais de 45% da população brasileira não é branca e 50% não é masculina. Além disso, a Parada Gay de 2011 na cidade de São Paulo conseguiu reunir 4,5 milhões de pessoas, e esse evento rendeu 175 milhões de reais ao município. Apesar dessa expressão social e, portanto, também espacial, essas áreas temáticas não despertam significativo interesse na Geografia brasileira. As ausências são construídas, e elas não podem ser consideradas como mero acaso, mas frutos de uma forma de pensar e agir que permeia o cotidiano acadêmico de produção científica. (SILVA, 2011, pp. 187 e 188).

As ausências dessa discussão na geografia brasileira, demonstra total desinteresse de estudiosxs deste campo pela temática sobre os gêneros e as sexualidades, assim como a narrativa da egressa, que inclusive sofreu achincalhamentos de docentes por pesquisar sobre tal tema. De acordo com Silva (2009b, p.36) “As discussões de gênero foram, durante muito tempo, equivocadamente interpretadas como problemas de mulheres que só interessavam a um pequeno número de geografas”.

Não que eu pesquise apenas gêneros como vocês já puderam notar, porém, lembro-me de muitos momentos ser questionado dentro e fora da universidade sobre o que a geografia tem a ver com a pesquisa que eu desenvolvia na graduação, e de alguma forma eu tentava simplificar, mas sem ser simplista. Eu respondia que a geografia, além de inúmeras questões, estuda as relações sociais, então se estou pesquisando pessoas pertencentes a grupos minoritários e suas relações, eu estou geografizando. Atualmente eu faço como canta o quebrada *queer* “Se a minha pele é o que incomoda eu te convido a vir vestir”.

Discutir gênero e sexualidade no âmbito da geografia ainda gera certos desconfortos e polêmicas. Apesar de essas temáticas estarem presentes na ciência geográfica há mais de trinta anos, é comum pessoas nos interrogarem sobre a validade das abordagens desse teor para o desenvolvimento teórico e metodológico da ciência. O desmerecimento das nossas pesquisas faz parte de nosso cotidiano profissional [...] (SILVA, 2009b, p.93).

Esse desmerecimento trazido pela autora, ocorre cotidianamente com as pesquisas que nós do campo dos gêneros e das sexualidades desenvolvemos, nos atacam e tentam nos desacreditar e desmoralizar diariamente. O que mais se escuta atualmente é que nossa intenção é a de destruir a família tradicional, por meio da implementação da “ideologia de gênero” e doutrinação, já que somos professores doutrinadores.

Sobre a “ideologia de gênero” Mendonça e Moura (2019) destacam:

No que se refere às alegações construídas e expostas nesse cenário recentemente, destaca-se a ideia de que a escola ao abrir espaço para a discussão desses temas estaria incentivando a desconstrução de uma suposta ordem natural tanto para os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres quanto no exercício de suas sexualidades. Dessa forma, a escola também estaria impondo aos educandos o que uma coalizão conservadora no Congresso Nacional chama de “ideologia de gênero”. De acordo com seus defensores, a identidade do sujeito é definida a partir do nascimento pelos seus genitais. Ou seja, não existe para esse grupo a ideia de construção social dos papéis de gênero. O sexo biológico (masculino ou feminino) determinaria necessariamente a identidade de gênero (homem ou mulher). (MENDONÇA E MOURA, 2019, p. 207).

Paraiso e Caldeira, alertam:

Tempos hostis. Assistimos a inúmeras tentativas de destituir gênero, sexualidades, feminismo teoria *queer* e estudos *gays* e lésbicos de seu caráter científico e construcionista, para acusá-los de ideologia, para enfraquecer seus argumentos suas afirmações, suas pautas de luta, suas evidências teóricas e empíricas. Tempos em que grupos reacionários

escolheram os currículos e as escolas para controlar de perto e impedir que hoje temas gêneros e sexualidades sejam trabalhados, discutidos, problematizados. Tempos em que gêneros feministas e sexualidades estão mais presentes do que nunca nas mídias, nas igrejas, nos partidos políticos, nas páginas policiais, nas montagens grotescas de vídeos e cartilhas divulgados por grupos religiosos e reacionários em diferentes espaços, inclusive escolas. (PARAISO E CALDEIRA, 2018, p. 14)

Com isso torna mais do que necessário que os currículos universitários assumam uma posição contrária a esses ataques, pois em nossa sociedade não basta apenas não ser LGBTQIAPNfóbico, precisamos ser anti- LGBTQIAPNfóbicos, ou seja, precisamos nos posicionar contra toda e qualquer forma de opressão praticada contra pessoas pertencentes a grupos de gêneros e sexualidades dissidentes, uma vez que o silêncio é ficar do lado opressor. Por isso o curso de Geografia da FFP não pode silenciar a estas questões ou praticar currículos turísticos (PARAISO, 2018), ou seja, permitir que esses temas estejam presentes somente em datas específicas/comemorativas.

Tais ataques, o encontro com minha orientadora que me apresentou tal temática, as experiências narradas como a da egressa, as vivências de outras pessoas conhecidas e também a partir da leitura de textos de pesquisadorxs da área, me fizeram não cursar o mestrado em geografia na FFP. Se eu optasse por esse Programa de Pós-Graduação (PPG) seria necessário travar outra batalha, só que seria com xs que estão dentro, ou seja, xs docentes do programa que não veem essa temática como sendo tema da geografia e de verdade, não sei se eu aguentaria. Como já disse na tessitura desta dissertação, os espaços educativos nunca foram muito convidativos para mim, apesar do empoderamento que vem me modificando, estar neles ainda dói.

Conclusão... A primeira como um breve relato viado

Como nós, LGBTQIAPN+ pelo simples fato de existirmos já estamos quebrando alguns paradigmas, principalmente num país que nos enxerga como anormais, quero aqui quebrar, quem sabe, mais um e começar essa conclusão trazendo um breve relato de experiência, pois acredito que, ao compartilharmos nossas experiências e reflexões, estamos nos comprometendo a enfrentar juntxs as barreiras impostas pelo CISTema cisheteropatriarcal.

Xs aliadxs são muito importantes na nossa luta e poder contar com Denize Sepulveda, minha orienta, que foi e é uma inspiração para o meu mergulho nas temáticas sobre gêneros e sexualidades, temas muitas vezes negligenciados nos espaços educativos. Sua orientação na pesquisa, desenvolvida tanto na graduação, como agora no mestrado, demonstra o engajamento desta aliada no combate às práticas discriminatórias contra pessoas LGBTQIAPN+ nos cotidianos educacionais.

O enfrentamento a LGBTQIAPN+fobia não se restringe apenas aos espaços educativos ou a minha/nossas vivências, mas se estende ao compromisso na promoção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa para todxs.

A minha *escritaviada* nasce como uma ferramenta de resistência e empoderamento, tentando romper com os padrões linguísticos e discursivos que perpetuam a exclusão e o silenciamento das vozes dissidentes.

Reconheço as limitações e os desafios ainda presentes nos espaços educativos, porém, me coloco, com este texto e com meu corpo, como um agente de mudança, para que, muitxs como eu, não sofram processos discriminatórios nos ambientes escolares, e com o compartilhamento das minhas experiências espero que de alguma forma seja exemplificado a importância da educação como ferramenta de transformação social.

CONCLUSÃO... AGORA SIM, VIADO! MAS NÃO PARA POR AQUI

Diante da trajetória histórica da geografia, foi possível perceber que houve uma evolução ao longo dos séculos. Desde os tempos antigos, onde as civilizações demonstravam uma curiosidade inicial sobre os fenômenos naturais e a relação entre os seres humanos e o meio ambiente, até a consolidação da geografia como ciência no século XIX, muitos foram os avanços e as mudanças de paradigmas.

Com o passar do tempo, as diferentes correntes de pensamento geográfico, refletiam não apenas a busca pelo entendimento do espaço e as transformações sociais, enquanto a geografia tradicional primava pela descrição e classificação dos elementos naturais e humanos, a geografia crítica emergiu como uma resposta à necessidade de compreender as relações sociais e a produção do espaço em uma sociedade capitalista.

Perante da trajetória da formação de professorxs de geografia no Brasil, é possível perceber uma evolução marcada por desafios e conquistas. A institucionalização da geografia brasileira, impulsionada pela criação de cursos nas universidades e a fundação do IBGE, foi um marco significativo, consolidando a disciplina e abrindo caminho para a profissionalização dxs geógrafxs e professorxs.

Apesar das adversidades, a formação de professorxs de geografia no Brasil continua sendo um campo vital para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada, e é necessário reconhecer os avanços alcançados e, ao mesmo tempo, estar atento aos desafios futuros.

Diante do exposto, um ou alguns dos desafios que a geografia tem pela frente, está na ausência das discussões sobre gêneros e sexualidades nos cotidianos formativos de muitas instituições de ensino superior, bem como nos currículos desses cursos de formação de professorxs. A meu ver, isso é um dado preocupante e reflete a invisibilidade dada a essa temática, principalmente no curso de licenciatura em geografia da FFP.

A falta de abordagens institucionais desses temas durante a graduação pode perpetuar estigmas e preconceitos, tornando xs futurxs educadorxs menos sensíveis às necessidades e experiências das minorias sexuais e de gêneros.

É essencial reconhecer que a violência e a discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ persistem em nossa sociedade, sendo exacerbadas por políticas

públicas excludentes e discursos de ódio. Diante desse cenário, é urgente que as universidades assumam um papel ativo e intencional na promoção da igualdade social e na luta contra a LGBTQIAPNfobia, seja capacitando docentes e/ou desenvolvendo materiais educativos inclusivos.

A pesquisa e o debate sobre a temática desta dissertação devem ser incentivados, visando à construção de ambientes educativos mais acolhedores e seguros para todxs xs estudantes.

Em face das reflexões sobre a formação discente e as interações nos espaços acadêmicos, torna-se evidente que a aprendizagem não se limita às salas de aula, por isso, é fundamental reconhecer que as relações fora desses contextos também desempenham um papel crucial na formação política e social dxs discentes.

Porém, atualmente milito também para que os espaços formativos, principalmente os de formação de professorxs se sensibilizem para lidar de forma mais eficaz com as questões de gênero e sexualidade, pois, a constatação de que muitxs docentes evitam abordar tais temas por falta de conhecimento ou por considerá-los complexos, revela a necessidade urgente de uma revisão curricular nos cursos de formação de professorxs.

A seletividade na abordagem dessas temáticas, limitando-se a tratar apenas quando surgem conflitos em sala de aula, contribui para a marginalização das identidades LGBTQIAPN+ e obscurece as conquistas e avanços alcançados por essa comunidade. É imprescindível repensar o currículo acadêmico, questionando suas práticas e dando voz às identidades silenciadas, a fim de construir espaços mais inclusivos e respeitosos no ambiente educacional.

Em suma, é urgente uma reflexão crítica sobre o papel da universidade na promoção da diversidade e na formação de professores sensíveis às questões de gênero e sexualidade.

A construção de um currículo "monstruoso", como proposto por Oliveira e Ferrari (2020), que desafia as normas estabelecidas e amplia os horizontes do conhecimento, emerge como uma necessidade urgente, bem como a Pedagogia da Desobediência proposta por Odara (2020) pois

é um processo insurgente que travestiliza os espaços educacionais confrontando os processos de exclusão, se caracterizando através das experiências de luta e resistência de corpos travestis e pessoas por uma educação libertadora e emancipatória (ODARA, 2020, p. 96).

Somente por meio de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a pluralidade de identidades e experiências poderemos avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Esta dissertação, embora não seja uma proposta definitiva, busca contribuir para a reflexão e a conscientização sobre as questões de gêneros e sexualidades na educação. Acredito que, ao ampliar o diálogo e o entendimento sobre esses temas, seja possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todxs, independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ANDRADE, Manoel Correia. *Geografia, Ciência e sociedade: Uma introdução do pensamento Geográfico*. Recife: EDUFPE, 2006.

ANDRADE, Sandra dos Santos. E entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 3. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

ARAUJO, Lara Wanderley. Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

ASSIS, Mariza de Paula; SILVA, Marco Antonio Costa da; FILHO, Manoel Martins de Santana; FONTOURA, Helena. “Faculdade de Formação de Professores da UERJ: Cursos e Rumos”. Texto mimeo. S/d.

AZEVEDO, Alexsandro Moraes de; SILVA, Maria Edwirges Gomes da; BURITI, Maria Marta dos Santos. O estágio supervisionado na formação do professor de geografia. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação*, 2020.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BENEVIDES, Bruna G; AGUIAR, Maria Eduarda. LGBTfobia Estrutural: a violência e o assassinato consentido pelo não reconhecimento da cidadania da população LGBTI+. In: BENEVIDES, Bruna G; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. (Org.) *Dossiê dos ASSASSINATOS e da violência contra TRAVESTIS e TRANSEXUAIS no Brasil em 2018*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2019.

BIBLIA ON LINE. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/lv/21>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BISPO, Joana Nély Marques. *Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

BITETI, Mariane de Oliveira. O mal-estar pedagógico e o desafio do Eros. *Ensaios Filosóficos*, v. XVIII, p. 50-60, 2018.

BONAZZI, Tiziano. Verbete conservadorismo. In: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOTELHO, Caio Lóssio. *A filosofia e o processo evolutivo da Geografia*. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1993.

BOTTINI, Lucia Mamus; BATISTA, Roberto Lemos. O trabalho da mulher durante a revolução industrial inglesa. *Cadernos PDB*. v. 1. 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.

BRASIL. Lei 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jun. 2021.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, vol. 3, n. 3, p. 474-489, 2016.
BUTLER, Judith. *Excitable speech: A politics of the performative*. Nova York, Routledge, 1997.

_____. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba. Appris editora, 2016.

CALAINHO, Daniela B; TAVARES, Célia. “O Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Faculdade de Formação de Professores (FFP): sua história, seus projetos”. In: CAMARA, Sônia (et all). *FFP em movimento: 50 anos de histórias*. São Gonçalo, RJ: Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ, 2023.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. *Revista Katálysis*, V. 24, N. 2, 2021.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

CISNE, Mirla. *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2018.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Consciência, intencionalidade e intercorporeidade. *Paidéia* (Ribeirão Preto), V. 12, N. 22, 2002.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-60, 2000.

CONSELHO, Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORDEIRO, Agnaldo. A construção do debate de gênero e diversidade sexual no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná*, 2019.

CORREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 23, n. 2, 2021.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2005.

DOSSIÊ dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. In.: Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Org.). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2022.

DUQUE, Tiago. Corpo de fala e pesquisa: Autorreflexões sobre identidade e diferença. In: NOGUEIRA, Gilmaro. MBANDI, Nzinga. TROI, Marcelo de. (Org.). *Lugar de Fala: Conexões, Aproximações e Diferenças*. Salvador: Editora Devires, 2020.

ESCOLTO, Cláudia Maliszewski. *A geografia já saiu do armário? diálogos sobre gênero, sexualidades e escola*. *Dissertação de Mestrado em Geografia*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019

_____; TONINI, Ivaine Maria. Gênero e Sexualidade: Onde estão essas questões no currículo da Licenciatura em Geografia da UFRGS?. *Revista Para Onde*. V. 10, N. 2, 2018.

EVANGELISTA, Anderson Pereira; GONÇALVES, Rafael Marques. Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol.10, p.01-26, 2020.

FERRAREZI Jr., Celso. *Semântica Cultural*. In: FERRAREZI Jr., Celso; BASSO, Renato (Org.) *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. São Paulo: Papirus, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Ditos e escritos: estratégia – poder e saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. *Dois ensaios sobre o sujeito e o poder*. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sujeitopoder.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

_____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRAGATA, Júlio: A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia. Braga: Livraria Cruz, 1959.

GAMA, Maria Clara Brito da. Cura Gay? Debates parlamentares sobre a (des) patologização da homossexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 31, 2019.

GAYER MOREIRA, Carlos André. Geografias Queer & Currículo: por uma educação geográfica fora do armário. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Bruno Menezes Andrade; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. Ética, política e religião nas conversações on-line sobre laicidade e diversidade em demandas morais por justiça. *Organicom*, ano 14, n. 27 – 2º sem. 2017. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/empoderamento>. Acesso em: 15 dez. 2023.

<http://www.araruama.rj.gov.br>. Acesso em 12/04/2024

HOBBSAWM, Ernest John. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação como prática de liberdade*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2017.

HUSSERL, Edmund. Conferências de Paris. Lisboa: Edições 70, 1992.

ISERHARD, Luana Borba Os direitos sexuais mediante o diálogo com os direitos humanos: desafios e perspectivas. *Res Severa Verum Gaudium*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA Luiz Carlos. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KOOGAN; HOUAISS. *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal; BEDIN, Regina Celia. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de Professores. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n1, p.36-52, jan./jun. 2010.

LECLERC, André. *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Campo Grande: Alameda da Universidade, 2015.

LIMA, Francielle Elisabet Nogueira; GITIRANA, Julia Heliodoro Souza; SÁ, Priscilla Placha. A segregação do corpo travesti no sistema prisional brasileiro: comentários à Medida Cautelar na ADPF 527. *Revista Direito e Práxis*, V. 13, N.02, 2022.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Revista Psicologia Política*. v. 8, n. 16, 2008.

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

MARIANO, Alessandro; PAZ, Thais Terezinha. Diversidade sexual e de Gênero no MST: Primeiros Passos na Luta pela Liberdade Sexual. In. NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Ernani; PAZ, Thais Terezinha. MARRO, Katia (Org.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

MARTINS, Luciana de Lima. Friedrich Ratzel. *GEOgraphia*, v. 3, n. 5, 2001. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/download/58/56>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; TONINI; Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 20, n.3, p. 98-106, 2016.

MENDONÇA, Amanda André de; MOURA, Fernanda Pereira de. "Ideologia de gênero" e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 5, p. 201-222, 2019.

MENEGHEL, Stela Nazareth. PORTELLA, Ana Paula. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.22, n.9 – set/2017.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MST. *Diversidade Sexual no MST, elementos para o debate. Caderno de Formação n° 05 – Setor de Gênero*. São Paulo, 2017.

MONTEIRO, Euder Daniane Canuto. O conceito de intencionalidade em Husserl. *INCONFIDENTIA: Revista Eletrônica de Filosofia Mariana-MG*, Volume 5, Número 10, julho-dezembro de 2021.

MORAIS. Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Rui. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil: relatório 2021. In.: OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. (Org.). Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad REVISTA LATINOAMERICANA*, n.11, ago. de 2012.

NATIVIDADE, Marcelo, o combate da castidade: autonomia e exercício da sexualidade entre homens evangélicos com práticas homossexuais. *Debates do NER*, v. 2, n. 12, 2007.

OBSERVATÓRIO de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil - 2020: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTQ+ e Grupo Gay da Bahia. GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga; MOTT, Luiz; OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; AYRES; Carla Simara Luciana da Silva; SOUZA, Wilians Ventura Ferreira; SILVA, Kayque Virgens Cordeiro da; (Orgs). Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTQ+, 2021.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação*. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson. Lições assombrosas de um currículo monstruoso. In.: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. (Orgs.). *Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro*. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de; OLIVEIRA, Renato José de. Retórica e argumentação: contribuições para a educação escolar. *Educar em Revista*, v. 34, n. 70, jul./ago. 2018.

PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Caderno de Pesquisa*. N. 102, 1997.

_____; Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In.: PARAISO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Marina Carolina da Silva. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

_____; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In.: PARAISO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Marina Carolina da Silva. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PENTEADO, Heloisa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1991.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceito contra a homossexualidade: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

REFORMA curricular do curso de licenciatura em geografia. São Gonçalo, RJ. 2005.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In.: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. *Uma outra escrita acadêmica: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. São Paulo: Terra Livre, 2000.

RODRIGUES, Milani, CASTRO, Celeste Filho. O trabalho feminino durante a revolução industrial. *Anais do XII Semana da Mulher*. 2015.

RUA, João. *Repensando a geografia da população*. Geo UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1997.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRANCA FILHO, Astrogildo Luiz de; CORREA, Gabriel Siqueira. A prática do estágio supervisionado em geografia da UERJ-FFP: experiências e propostas para um debate. In: FONTOURA, Helena Amaral da; MOREIRA, Sueli de Lima. (Org.). *Experiências partilhadas de formação docente: estágios e outras práticas na faculdade de formação de professores da universidade do estado do rio de janeiro (FFP/UERJ)*. Niterói: Intertexto, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongjiovani. Gênero e Patriarcado: a necessidade da violência. In: CASTILHOMARTIN, Márcia; OLIVEIRIA, Suely de (Orgs.). *Marcadas a ferro: Violência contra a mulher – uma visão multidisciplinar*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SANCHES, Julio Cesar. O lugar de fala é uma experiência carnal. In: NOGUEIRA, Gilmaro. MBANDI, Nzinga. TROI, Marcelo de. *Lugar de Fala: Conexões, Aproximações e Diferenças*. Salvador: Editora Devires, 2020.

SANTOS, Leandro José. *O que é trabalho de campo?* Blog Café com Sociologia. julho. 2021. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/o-que-e-trabalho-de-campo/>>. Acesso em: 02 abr. 2022

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. *Gênero e sexualidade na cultura universitária: descortinando as licenciaturas*. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Milton. *Por Uma Geografia Nova*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

SANTOS, Neimara Costa de Lima; FERNANDES, Maria José Costa. A trajetória do ensino de geografia no Brasil. Anais do Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido. 2018.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, Papirus, 2002.

SANTOS, Vanessa. Homossexualidade no Ambiente Escolar. Ensino de sociologia em debate, *Revista Eletrônica: LENPS/PIBID de ciências sociais – UEL*. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. Formação de Identidades e Processos de Subjetivação na Escola. *Revista Teias*, v. 16, n. 43, 2015.

_____; CORRÊA, Renan; FREIRE, Priscila. *Gêneros e Sexualidades: noções, símbolos e datas*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Dos Autores, 2021.

_____; _____. Os direitos das pessoas trans: entrelaces nos/dos/com os cotidianos das escolas. IN: SILVA, Ana Patrícia da; MIRANDA, Márcia. (Org.) *Práticas pedagógicas em educação física escola: corpo consciente e questões de gênero no chão da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

_____; GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Simone de Alencastre. Diálogos escolas-universidades: pensar currículos e docência com os estágios. In: FONTOURA, Helena Amaral da; MOREIRA, Sueli de Lima. (Org.). *Experiências compartilhadas de formação docente: estágios e outras práticas na faculdade de formação de professores da universidade do estado do rio de janeiro (FFP/UERJ)*. Niterói: Intertexto, 2020.

_____; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 42, núm. 1, 2017.

_____; _____. *Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina*: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? In: RODRIGUES, Alexsandro. *Crianças em Dissidências*: narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires, 2018.

_____; _____. TRABALHANDO QUESTÕES DE GÊNEROS: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia*, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

_____; _____. Laicidade do Estado e da educação: Valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 91-105, jan./abr. 2020.

_____; _____. O ensino de história, a história das mulheres, os gêneros e as sexualidades. *Educação em Foco*, v. 26, n. Especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34940>. Acesso em: 9 fev. 2022.

_____; _____. LUZ, Luiz Otavio Ferreira. *A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas*: a questão da diferença e o padrão heteronormativo. Anais do IV Seminário Internacional de educação e sexualidade: Fundamentalismos e violências, Vitória-ES. 2016.

_____; SEPULVEDA, Yuri; SEPULVEDA, Denize. Neofascismo e educação em um contexto de fundamentalismo religioso cristão. In.: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R; CHABALGOITY, Diego. *(Neo)Fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil*. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2020.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Entre silenciamentos e invisibilidades: ausência de discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade na universidade. *Diversidade e Educação*. v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9000>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SILVA, Joseli Maria. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: _____. *Geografias subversivas*: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009a.

_____; Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. In: _____. *Geografias subversivas*: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009b.

_____; Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. *Espaço e Cultura*, n. 27, p. 39-55, jan./jun. de 2010.

_____; Os desafios para a expansão da geografia das sexualidades no Brasil e os limites do diálogo científico internacional. In: _____. SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. (Orgs.). *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

SILVA, Kelly da. *Currículo e Gênero: a sexualidade na formação docente*. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Maurilio Farias da. Contribuições de alguns clássicos para a construção dos conhecimentos em geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 40, v. 2, p. 23-38, mês Dez. Ano 2018. Disponível em: CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS CLÁSSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM GEOGRAFIA | Caderno Prudentino de Geografia (unesp.br). Acesso em: 11 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ed.; 12 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Porto Alegre: Vozes, 1995.

SILVA, Walmir Rogério Archanjo da. Parada LGBT de Duque de Caxias: um espaço educativo de luta por direitos. In. SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. (Org.) *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

SOUSA, Victor Pereira de. Geografia da resistência: dissidências, insurgências e educação. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 13, 13 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/13/geografia-da-resistencia-dissidencias-insurgencias-e-educacao>>.

_____. Desconstruindo a cis-heterossexualidade: uma perspectiva decolonial. ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia. ANO X, N. 01, 2018.

SOUZA, Érica Vieira. CHAGAS, Nájyla Betrine Batista. COSTA, Glauber Barros Alves. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. *Geopauta*, Volume 5, nº. 3, 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/101604609/Uma_trajet%C3%B3ria_da_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_de_Geografia_na_Hist%C3%B3ria_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Brasileira> Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUZA, Gregory Rodrigues Roque de. *A bíblia fora do armário*. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Introdução: a “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto. *Cidades*, Presidente Prudente, v. 6, n. 9, p. 9-26, jan./jun., 2009.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

SUZANO JUNIOR, Barthon Favatto. Milton Santos, o espaço e as rugosidades: contribuições da Geografia Renovada à História. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, 2022.

THOMSON, Alistair. Apud: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: _____ & SGARBI, Paulo. *Fora da Escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-posições*, v. 29, n. 1. Jan./abr. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva: In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. Dissertação (Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIEIRA, Felipe da Silva; ALVES, Flamarion Dutra. Trajetória teórico-metodológica da geografia cultural. *Geo UERJ*, n. 41, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/52005>. Acesso em: 13 abr. 2024.

YORK, Sara Wagner. TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os "sistemas" de Pós-Graduação. Dissertação de Mestrado. ProPEd - UERJ, 2020.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. *Revista da Abordagem Gestáltica*. jul-dez de 2007.

APÊNDICE A – Base do questionário utilizado nas entrevistas

1 - Você vê necessidade do curso de licenciatura em geografia discutir temáticas sobre gêneros e sexualidades com xs estudantes? Por quê?

2- Em suas disciplinas você trabalha com as temáticas de gêneros e sexualidades? Se sim, como desenvolve esses temas, quais os recursos didáticos que você utiliza para tal?

3- Fazendo uma leitura das ementas das disciplinas do curso de geografia e do seu projeto político pedagógico pude perceber que as questões dos gêneros e sexualidades não estão presentes nesses documentos. Então percebo que não existe uma intencionalidade do curso discutir essas questões. Você acha que a intencionalidade da discussão, ou seja, que se essas temáticas estivessem presentes nas ementas de algumas disciplinas, no projeto político pedagógico ou até mesmo em uma disciplina obrigatória sobre as temáticas faria diferença na formação do aluno?

4- O que você entende por intencionalidade e não intencionalidade na formação do estudante?

5- Pesquisas mostram que professores têm dificuldade em lidar com questões relacionadas com os gêneros e as sexualidades dissidentes nas escolas, muitas vezes por não terem formação para tal nos seus cursos de licenciaturas. Outra informação extremamente importante é que vivemos no país que mais mata a população trans no mundo e um dos mais perigosos para a população LGBTIA+ no geral. O PPP da geografia afirma que o curso está preocupado com uma formação alinhada com a justiça social, mas como formar professores que estejam alinhados com a justiça social quando não se trabalha de forma intencional e institucional com essa temática?

APÊNDICE B – Entrevista completa dx docente “A”**Eu: Você vê necessidade do curso de licenciatura em geografia da FFP discutir temáticas sobre gêneros e sexualidades com os estudantes? Por que?**

Docente A: Primeiro acho que a necessidade não é porque é específico de geografia, acho que o fato de a gente formar professores e ser um tema que tensiona na gente na escola, eu penso que é importante sim ter na formação de professores. No caso da geografia, tem outras justificativas para tratar do tema dentro do curso, que seria a gente reconhecer espacialmente a existência de uma população que sempre teve invisibilizada inclusive nos estudos de demografia na geografia da população, a geografia da população tradicionalmente lidou com o ser humano de maneira muito genérica, como um número, e a medida que a gente tem mudanças sociais, compreensões da atualidade na sociedade, que reconhece diferenças e especificidades, aí sim acho que se apresenta como uma demanda para o campo da geografia entender essas diferenças no território ou no espaço.

Eu: Em suas disciplinas você trabalha com as temáticas de gêneros e sexualidade? Se sim, como você desenvolve esses temas, quais os recursos didáticos que você utiliza para tal?

Docente A: Eu especificamente nunca coloquei na programação original, digamos assim, nas ementas a temática. Eu trabalho com as disciplinas do campo do ensino, a temática aparece como uma demanda, por exemplo, no estágio, quando as questões afloram na escola e é inevitável que os relatos dos estágios (estagiários) tragam, e aí sim a gente abre para discussão, esse é um ponto. Quando a gente faz análise de material didático aparece em algum momento a necessidade a gente reconhecer se os materiais didáticos que o professor vai utilizar na escola se contempla temas como: como questões raciais, de gênero, e aí o tema gênero aparece, mas não como um tema em si, mas como como um componente, como abordagem ou como uma situação da prática docente que exige que o professor saiba lidar com isso.

Eu como participante do curso que formulou (o PPP) na época a gente não, foi por volta de 2002, por mais que a gente tivesse sensibilidade, a gente tivesse colegas dentro do campo a gente nunca conseguiu colocar isso como um conteúdo de disciplina ou tema obrigatório dentro das disciplinas, então no meu caso sempre ficou um pouco assim dentro do contexto de cada semestre se o tema parece ou não, se alguma coisa exige que a gente discuta, por exemplo, no ano de 2018 foi inevitável a gente tratar, foi um ano muito tenso de eleição eleitoral, com muita perseguição, tempos muito difíceis e aí mais de uma vez a gente tratou das questões dentro de sala, e acabava virando uma reflexão, um pouco de auto reconhecimento da turma, de como é que a gente lidava com isso na universidade e como é que se desdobrava para eles trabalharem com jovens na escola, naquele caso em turmas para lidar com ensino médio, então era muito mais pela tensão que como professor a gente tinha que

viver lá na escola.

Eu: Então isso emerge muito da necessidade de cada turma ou alguns alunos ou alunas da turma trazem a partir do que vivenciam nos estágios?

Docente A: Ou algum fato social ou alguma coisa externa que impacta e a gente quando precisa trazer a realidade para o debate, como hoje por exemplo, a gente está trazendo a discussão sobre o livro didático e o governo de São Paulo dizer “não quero livro didático do governo”, então na hora de fazer a análise do material didático a gente discute o que que significa isso quando poder público abre mão de um material didático que já é avaliado tradicionalmente, e na escola isso tá sendo recusado que tipo de proposta educacional tem por trás, então há fatos externos, por isso que eu citei a eleição 2018, a gente teve claramente uma campanha eleitoral e a emergência de pensamento homofóbico muito violento, e isso, naquela turma, impactava inclusive emocional da própria turma. Eu me lembro como se fosse hoje, no primeiro dia que a gente precisou tratar disso, a gente teve, na reação de alguns estudantes da turma, questões muito sensíveis de emoção, então a gente precisou tratar disso, como é que isso nos forma como professores, entendeu? Mas não como um tema a priori definido assim dentro da programação.

Eu: E institucionalmente?

Docente A: Institucionalmente nunca teve.

Eu: Fazendo uma leitura das ementas das disciplinas do curso de geografia e do seu projeto político pedagógico pude perceber que as questões dos gêneros e sexualidades não estão presentes nesses documentos. então percebo que não existe uma intencionalidade do curso discutir essas questões. você acha que é intencionalidade da discussão, ou seja, que se essas temáticas estivessem presentes nas ementas de algumas disciplinas no projeto político pedagógico ou até mesmo em uma disciplina obrigatória sobre as temáticas faria diferença na formação do aluno?

Docente A: Faria. O momento da reforma curricular que é o que está valendo, o que você analisou, que é uma reforma que já está em prática desde 2005, então a gente já tem aí quase 20 anos, tu veja o currículo em prática, ele é retrato de um momento. Curiosamente por mais que a gente já fosse considerado, inclusive no contexto de ensino de geografia no Brasil, um departamento que propunha alguma vanguarda, estranhamente algumas... estranhamente não porque não foi intencional, estranhamente se fosse uma avaliação, ainda que fosse o departamento que propunha alguma vanguarda para algumas temáticas e renovação do ensino da geografia a gente não conseguiu ser revolucionário o suficiente para abordar questões que, sei lá, dez anos depois estava muito exigente pra nós. Eu penso que tem a ver com a experiência que o departamento tinha a época, nós éramos um departamento com doze professores, hoje nós somos trinta e tres, isso significa que tem muito mais diversidade, a gente atendeu também a uma reforma curricular que foi uma combinação de exigências externas, por exemplo, uma determinação do MEC para

que o curso se reformulasse e aí a gente correu para atender a uma obrigação legal, de cumprimento normativo, mas, havia uma insatisfação com o curso que a gente tinha antes né, então essa insatisfação ia desde o quantitativo de horas no curso de cinquenta e suas disciplinas, hoje o curso tem quarenta e oito, então a gente fez um ajuste melhor para o aluno ter tempo de estudar, a gente tinha muito conteúdo e pouco tempo de reflexão, então a ideia é que precisava ter um curso um pouco mais enxuto e para isso a gente procurou atender a questões que na época, quando a gente fez o diagnóstico, deveriam ser importantes, que a pergunta que era central dentro da reforma curricular era “qual é o professor que a gente precisa formar para a sociedade de hoje (vinte anos atrás) e no futuro, então o futuro é hoje. O futuro que a gente discutiu em 2003 tá sendo agora. A gente olhando para esse currículo e diz assim, aquele currículo não atende a um professor que precisa lidar com as questões dos jovens LGBTIQIA+ na escola hoje, então hoje a gente precisa inserir de maneira mais explícita, deliberada e intencional, esse conteúdo na formação. Naquele momento não é que faltou sensibilidade, porque pelo que eu me lembro, nós já tínhamos na própria composição do departamento companheiros e companheiras que são militantes do campo e no entanto a gente não conseguiu transformar numa afirmativa institucional, é curioso e to pensando agora com você, é curioso como que a gente não colocou, a gente deu um avanço naquele momento, por exemplo, para tratar melhor a questão racial, que já era um embate, uma temática e uma luta deliberada e encarnada no curso, naquele momento nos eramos o curso de Geografia com mais negros no país, então a questão racial se tornou mais explícita e foi para o currículo, mas não virou nenhuma disciplina obrigatória naquela reforma, só vai ter uma disciplina obrigatória da questão racial na reforma que está em andamento para ser aprovado agora no Csepe, que tem uma nova reforma, tem um novo currículo já sendo refeito, já teve discussão. Então como é que o curso e a universidade vai incorporando elementos novos à medida que as demandas aparecem, mas também tem professores sensíveis que propõem o debate, então a pergunta é “isso ajuda e seria melhor para a formação?”, eu diria sim por dois motivos, ao tornar um conteúdo da norma, a gente cria obrigação na universidade de tratar e os colegas tratarem né, porque hoje como está, você mesmo já detectou, isso fica muito na sensibilidade de cada professor considerar a pertinência ou não do tema e não como uma demanda que a sociedade espera que o professor que se forma conosco de conta de trabalhar lá, então isso acaba gerando uma, eu diria assim, a consequência disso, gerar uma insegurança no professor que se forma conosco com relação a essa temática e aí a gente precisa reconhecer que acaba sendo uma fragilidade, então a gente forma um professor que sai super seguro do ponto de vista epistemológico, que sai seguro do ponto de vista da metodologia, da relação com a escola, mas ele fica inseguro com relação a alguns outros pontos. O outro elemento é que talvez a gente por ter cursos específicos e especializados, no nosso caso falando da geografia, às vezes algumas demandas que o professor vive parece que é de cunho geral da escola e a gente não trata por dentro das disciplinas, no caso da geografia, precisava porque tem uma marca espacial, tem uma presença de um corpo populacional um determinado território vivendo isso. Então por aí já seria uma justificativa geográfica, mas para o professor de geografia, ele lida com o público diverso e múltiplo dentro da escola e se considerar que a gente também pode ter uma educação geográfica fora da escola, esse professor ele pode, sei lá, assessorar coletivos e trabalhar com redes sociais que precisaria também ter um

pouco dessa demanda. Na graduação não tem, eu diria que porque existem pesquisas e os candidatos ao mestrado chegam com temáticas, no mestrado a gente já está tratando de maneira mais objetivo isso do que na graduação.

Eu: O que você entende por intencionalidade e não intencionalidade na formação do estudante?

Bom, eu teria que fazer uma ideia de intencionalidade primeiro no viés do formal, o que que eu estou chamando do formal? O que está escrito na ementa, você entra no ementário UERJ e baixa lá todas as disciplinas, e o que está lá está escrito assim: “o objetivo é”, então acho que tem uma intencionalidade declarada em um currículo construído e que está explícito quase como uma normativa e tal nesse texto, nessa redação está meio como uma diretriz para que o professor trabalhe aquilo, essa é uma intencionalidade formal institucional, mas por trás dos currículos tem as ideologias e tem os debates, como eu olho para os currículos e aí a ideia de currículo não como documento escrito, mas com uma vivência, é um processo de disputa, então eu adicionaria a segunda abordagem para intencionalidade como aquilo que está como fundamento dessas ementas, que ideologia que está ali por trás? Quando a gente coloca na geografia da população, deliberadamente, que o homem não é estatístico, o ser humano ele não é apenas um número, tem uma compreensão teórica e ideológica por trás disso, que foge de uma compreensão estatística matemática da sociedade, essa é uma intencionalidade que pode não estar explícita, mas um estudioso, um leitor que está vendo o processo como você está fazendo, ele olha e pode dizer “o que está por trás dessa afirmação?”, então assim, esse currículo tem uma base intencional que não foi colocado como a bandeira, mas na prática a gente consegue identificar, então acho que tem essa intencionalidade, por exemplo, quando o nosso curso, não na disciplina, mas naquelas introduções de fundamentação que coloca assim “Que o curso de geografia da FFP, se estrutura em torno de três eixos fundamentais ou de um tripé que é, na geografia como ciência, na ciência geográfica como um conhecimento capaz de compreender o mundo e propor a sociedade caminhos, possibilidades e ações”, então você tem um fundamento na ciência, você tem um segundo fundamento na educação, especialmente na educação pública, e quando eu olho para educação eu entendo que na relação de geografia e educação eu tenho um sujeito que é o profissional, que é professor que vai praticar essa geografia ensinada na escola, e o terceiro tripé que a compreensão de geografia, de educação e de professor não pode se dar a revelia dos movimentos da sociedade, então você tem aí movimentos sociais tensionando a universidade, tensionando a geografia, então se você tem um tripé que dialoga entre se produz intenções, exigências e demandas, a gente tá informando que esse é o fundamento que está subjacente ao curso, é uma intencionalidade de alguma maneira, por isso queremos formar professores reflexivos, capazes de articular essas três coisas. Uma coisa é a formulação, outra se demos conta de fazer, se o currículo praticado dá conta disso.

E aí agora pensando junto com você e pensando algo, usando esse exemplo, eu diria que a gente reconhece as questões do movimentos sociais, mas a gente não deu nome a esse movimento sociais lá em 2003, se a gente tivesse que hoje dar nomes aos movimentos sociais ia ser muito mais do que os sindicatos e os movimentos de bairro, porque a gente ia colocar hoje nesse movimentos sociais as questões da

interseccionalidade, movimento LGBT, indígena e outros movimentos, por exemplo, de culturas de ruas, de jovem que está aí tensionando a sociedade, exigindo que a universidade se pergunte se ela tá cumprindo o papel dela.

Mas uma coisa a gente ter escrito isso lá no texto, outra coisa é como isso aconteceu por dentro das aulas de geografia, e tem muito a ver como é que se pode praticar esse currículo, por exemplo, até 2013 nós tivemos uma base, um núcleo do curso, que era professores efetivos, mas eu lembro que entre 2012/2013 nós chegamos a ter 50% dos professores do curso contratados, eu acho que você tava aqui, quando você tava na graduação ainda. Quer dizer isso interfere na capacidade de prática das intencionalidades, outra coisa é o tempo histórico, em 2014 para 2015 nós tivemos em um único ano onze concursos de professores novos para o departamento de geografia, são onze professores novos que não conhecem a história de 2003 do currículo e que vão praticar essas questões muito pela sensibilidade que eles trazem ou pela capacidade do departamento tem de informar esse professores novos qual é a praia e qual é a proposta do curso, mas eles chegam com outras novidades.

Então o que aconteceu em sala de aula, nem sempre foi aquilo que a gente de fato planejou ou teve a intencionalidade lá, porque aí são as conjunturas e são as condições, qual é a conjuntura? Um contexto em que metade do curso é dado por professores contratados, as questões não amadurecem, porque esses professores são contratados e eles vão embora e nem sempre dá conta de deixar uma herança para o departamento cuidar e desenvolver. Então acho que tem essas condições que as intencionalidades formais e as intencionalidades de fundamento nem sempre ocorre conforme desejado e planejado, por conta destas questões estruturais e conjunturais.

Eu: Pesquisas mostram que professores têm dificuldade em lidar com questões relacionadas com os gêneros e sexualidades dissidentes nas escolas, muitas vezes por não terem tido formação para tal nos seus cursos de licenciatura. Outra informação extremamente importante é que vivemos no país que mais mata a população trans no mundo e um dos mais perigosos para a população LGBTQIAPN+ no geral. O PPP da geografia afirma que o curso está preocupado com uma formação alinhada com a justiça social, mas como formar professores que estejam alinhados com a justiça social quando não se trabalha de forma intencional e institucional com essa temática?

Docente A: Acho que vira currículo oculto, quando não está explicitado, a gente chama de currículo oculto, as coisas vão acontecendo no processo educativo, em que alguns empunham a bandeira e outros não.

Olhando pelo retrovisor para isso tudo, eu diria assim, o que nós afirmávamos como justiça social em 2003, precisa ser atualizado para justiça social hoje, viemos de um tradição de rompimento do ponto de vista, vinte anos depois eu diria assim, o que a gente tensionava lá para 2003 a 2005, que foram dois e pouco de debate até definir o currículo, a gente estava focado numa ideia de justiça social ainda muito definida a partir da questão econômica e da questão dos direitos política e menos da diversidade e menos da liberdade religiosa, por exemplo, talvez porque dos professores que formavam no departamento, o que a gente trazia com bagagem informativa, só

permitia que a gente atuasse a partir daqueles elementos que eram seguros para nós. E aí essa compreensão de justiça social ela tava delimitada a partir de algumas referências quando você problematiza hoje eu olho para a questão social e eu tenho outra amplitude para ela, e aí eu diria que de fato a justiça social que a gente concebia em 2003 não contemplava de maneira explícita esse debate que incluía a questão de gênero por exemplo, como não incluiu de maneira explícita e objetiva e incisiva a questão racial, ainda que a gente olhasse para uma característica espacial por exemplo, do urbano, e observasse que não tinha justiça social espacialmente falando, quando eu identifico favela e áreas privilegiadas, mas o nó que define a injustiça social entre a favela, as comunidades periféricas e as áreas centrais que tem todos os benefícios e todos os serviços urbanos, não passa pela condição de existência do sujeito, passa por identificar desigualdades econômicas. Então acho que a gente já estava muito focado nessa herança de interpretação, inclusive de uma concepção Marxista, que olhava para as desigualdade e tornava isso como bandeira, que era importante e continua sendo e não está superado, mas não não colocava essa dimensão existencial dos sujeitos. Então assim, o direito de um sujeito ser trans, porque ele assim o é, o direito de uma pessoa assumir sua condição de sexualidade porque assim nasceu e assim é, não encontrava rebatimento naquela ideia de justiça social se eu atualizar o conceito de justiça social a partir dessas perspectivas e reflexões aí sim agora contempla, agora a gente é tensionado a responder, esse é um ponto.

Também, é meio contraditório esse debate porque ao mesmo tempo que nós temos essa emergência e essa luta acontecendo, a gente vive tempos muito retrógrados. Você falou assim, a gente olha os índice de agressividade e mortalidade ele amplia, ele é curioso porque você tem muito mais gente assumindo, muito mais gente levantando a bandeira e colocando nos meios institucionais que isso é um debate, por exemplo, a gente tem um ministro de estado que diz “vocês existem e são importantes para nós”, isso é um avanço do ponto de vista da luta, ao mesmo tempo nós nunca tivemos tanto medo da agressão, porque se tem uma onda reacionária que é muito pesada, eu penso que isso tensiona o professor que a gente forma hoje, porque ao mesmo tempo que esse professor vai ser tensionado para lidar com isso dentro da escola... Eu não sei como é que o pessoal lidou com isso, mas tenho curiosidade, quando um aluno do Pedro II decide que ele quer frequentar as aulas de saia e é uma instituição tradicional e que tem no seu uniforme uma identidade, como os professores lidam com isso? Coloca a norma na frente ou considera a condição de existência daquele sujeito na sua singularidade para que assim exista.

Então penso que hoje a gente precisa provocar de novo a universidade e olhar para os nossos currículos e ver se a gente dá conta, ao mesmo tempo que a gente se vê na necessidade de oferecer aporte teórico e compreensivo mesmo porque é tudo muito novidade para nós né, se você pegar, eu diria assim, grande parte dos professores que estão formando professores hoje a gente não teve esse debate na hora de nos formarmos, a gente incorporou porque estudamos por conta própria depois de formado ou porque a universidade colocou a demanda, ao mesmo tempo que a gente precisa dar esse suporte que é de conhecimento, como é que existe? o que significa a sigla? eu passo por isso, que é oferecer informação e com informação à medida que as pessoas tem um acervo de informações, elas podem fazer exercícios

de compreensão e tomar decisões e eu acho que isso a gente precisa dar conta na universidade, precisa ser chamado e sacudido. Ao mesmo tempo a gente precisa fazer reflexão na formação sobre esse sujeito que está na escola exposto a reações, porque a gente tá fazendo oficina na escola com projeto de pesquisa e ao levar o debate que vai na contramão da onda conservadora que é dizer que as religiões de matriz africana existem e garantir que elas existam e sejam respeitadas, é respeitar a origem negra da nossa população, no dia seguinte tem mãe reclamando na escola, igualmente vai ter... o que a onda conservadora explorou nas duas últimas eleições? que tratar da questão da orientação sexual é ideologia de gênero, então esse embate causa muita insegurança nos professores especialmente novos, porque é tudo muito judicializado e quando se está na lá escola, não é só uma bandeira teórico-política, é uma condição de existência, porque o que você faz dentro da escola, pode garantir que você pague ou não o boleto no final do mês, quer dizer, então sua identidade profissional misturada com as coisas do mundo objetivo, que é existência de alimentação, de morar e de pagar contas. O que eu noto nas turmas recentes, é um receio, de como vai tratar esse assunto, se no dia seguinte tem meia-dúzias de país querendo me linchar na escola? Qual é o limite? Mas qual é a dor que seu aluno sente, que se você permitir que isso seja tratado, ele se sente melhor, mas como essa pessoa no mundo real compatibiliza a capacidade, a necessidade de acolhimento para os jovens estudantes e não se expõe a uma perseguição?

APÊNDICE C – Entrevista completa dx docente “B”

Você vê necessidade do curso de licenciatura em Geografia aqui da UERJ/FFP discutir temáticas sobre gênero de sexualidade com os estudantes? Se vê necessidade, por quê? Se não vê, por quê?

Assim, acredito que é necessário, a gente tem um debate na Geografia, né? Em diversos temas que perpassam a dimensão do corpo, né? Então, por exemplo, dei aulas de população durante tres semestres e é difícil falar, por exemplo, de corpos, de necropolítica e também não falar de uma relação biopolítica que envolva corpos femininos, né? Violência contra corpos trans. Se a gente fala, por exemplo, de uma discussão no ensino de Geografia, é importante que os professores saibam lidar com os processos que envolvem violência, né? Contra as mulheres e os atos homofóbicos na sala de aula, uma dimensão pedagógica, que aí não há necessariamente só Geografia, mas o próprio campo da pedagogia, das políticas públicas, ou seja, das disciplinas pedagógicas devem formar um estudante. Uma conscientização de como gerir aquele espaço, né? É óbvio, a gente tem Geografia, a gente fala de gestão de espaço, setor espacial, isso é mais importante, né? E na Geografia, a gente precisa lidar, inserir esses conteúdos, né? Falei de relações de trabalho, das relações econômicas, da expropriação do corpo feminino enquanto um corpo que ajudou no processo capitalista, a Geografia agrária das lideranças femininas, porque tem tanta liderança feminina nas comunidades tradicionais, sejam sem Terra, sejam quilombolas, ou seja, (inaudível), e etc. A gente pode abordar, por exemplo, uma dimensão da formação no espaço mundial, onde se fala sobre África, o papel dos protagonismos das mulheres, ou seja, né, você tem um, a temática de gênero, ela ela corta, ela perpassa alguns conteúdos da Geografia e ela também perpassa a nossa prática docente, não é? Então a gente está em sala de aula, a gente tem que aprender a lidar com gêneros e sexualidade são temas, assim como a temática racial, a gente pensar que a maior parte de nós vai lidar com a escola pública, não é? São corpos que circulam nesses espaços.

Na sua fala eu vejo que você está usando referências a questão do gênero, mulheres, de movimentos sociais, lideranças negras. Mas e a sexualidade, onde fica?

Aí eu tenho duas especificações. A primeira é a nossa dificuldade na formação. Eu tenho um pouco mais de leitura, porque eu acabei indo atrás de alguns textos, assim como hoje, também não tive formação sobre isso, na educação, no ensino superior, acho que eu não vi nenhum texto sobre sexualidade no ensino superior. Durante a minha trajetória no mestrado, doutorado, também não tive nenhuma aula encontrasse esses temas. Comecei a identificar e a ler um pouco mais isso, quando eu fui ministrar estágio quatro é que eu entendi que ao menos uma aula tinha que ser sobre gênero e sexualidade. E aí o texto que eu trabalhava na época, era um texto que separava gêneros e sexualidade, mas falava da necessidade de quando falar sobre um, acabar falando sobre o outro, então dois temas muito interligados, né? Porque você está

falando de corpos alvos, de corpos que são objetos de violência, então ali eu comecei a ter uma leitura, eu comecei a ler mais sobre sexualidade. Mas tem umas leituras clássicas, como Foucault, que ajuda a gente minimamente a entendermos um pouco a importância da temática. Na Geografia, por exemplo, vou te falar que em população eu trabalhei dois tópicos falando sobre sexualidade que foram a violência urbana sobre os corpos que sofrem mais violência, e a gente acaba falando sobre genocídio, assassinatos em massa desses corpos, desses corpos trans. E sobre mercado de trabalho, dificuldade. Porque são corpos muitas vezes rejeitados nesses espaços, principalmente devido sua performance, cada corpo apresenta, e são corpos muitas vezes excluídos. Ao mesmo tempo, estágio (disciplina) vem começando a trabalhar um pouco mais de sexualidade pra discutir sala de aula e os diferentes corpos. Então a homofobia é hoje um tema que está muito presente em salas de aula. Não que não estivesse na nossa época, você tem quantos anos?

37.

Então, eu tenho 34, a gente fez um ensino básico numa época muito semelhante.

Sim

Provavelmente você, em sala de aula, vivenciou, sofreu, viu todas essas práticas, mas naquele tempo era uma leitura que ainda era muito naturalizada, não que não seja hoje, só que são naturalizações de formas distintas, né? Antigamente era silenciada o tempo inteiro, eu acho que era mais silenciado do que... era naturalizado também, mas era silenciada. Antigamente...Ah! besteira! Hoje, Ah! brincadeira de mau gosto. Existe uma problematização bem maior, mas assim, talvez agora, com a equiparação da homofobia enquanto crime, isso melhora um pouco, mas ainda é algo que eu acho difícil, principalmente para inexistência do debate em sala na formação. Eu acho que o fato de a gente discutir isso muito pouco no ensino superior, não forma uma leitura nos professores e professoras para trazer esse tópico, enquanto tópico de violência. É como eu falei, na Geografia, eu estou em estágio quatro, eu acho que todos os estágios deviam trabalhar diferentes aspectos, né? Como eu falei, tem atravessamento de um conteúdo. E, é óbvio isso. Talvez seja mais fácil trabalhar com violência urbana, Geografia urbana, é população, com os estágios, porque há atravessamentos nos conteúdos na forma de gerir aquele espaço, então, não sei como a pedagogia lida com isso, por exemplo, não sei como políticas públicas de educação lidar com isso, já que eu entendo que políticas públicas de educação também têm que lidar com essa arena que é o espaço escolar, mas eu vejo uma ausência dessa discussão nos cursos de Geografia também, não só aqui, como nos outros cursos em geral. A sexualidade, eu acho que é mais complexo ainda do que debater gênero, por exemplo, porque existe, obviamente existe muito mais... existe uma homofobia em muitos professores e professoras, e aí é, que faz a gente trabalhar como currículo oculto. É um currículo que é mais evidenciado, né? Pode ser oculto quando chega em sala de aula, quando você demonstra aquilo, mas também baixa formação, vejo pela baixa cobrança também, né? E por estudos que intencionam nisso. Assim, é uma coisa que a gente tem... aqui no estado do Rio de Janeiro nós temos muitos professores homossexuais homens nos cursos de Geografia. A gente pode falar alguns cursos específicos, né? Aí você deve conhecer, né? Eu

conheço muitos professores homossexuais nos cursos de geografias, por exemplo, um número maior do que eu conheço de professores negros. Como assim é um tema que mesmo assim não avança? A gente não pode obrigar que esses corpos debatam esses. Mas a sensibilidade seria importante. Assim como a gente fala que presença de corpos negros na universidade torna mais sensível o debate muitas vezes ao racismo, torna mais compreensível as dificuldades daqueles estudantes em permanecer e avançarem. Os corpos homossexuais na universidade, também, acredito eu, tornaria melhor, entraria mais sensível uma leitura sobre os processos de homofobia, né? As práticas de violência que esses corpos sofrem para permanecer e continuar na universidade. Não sei se é o que acontece, né? Mas é o que nós temos. Um é número considerável no estado do Rio de Janeiro, nos cursos de Geografia, temos vários cursos.

Nas suas disciplinas você trabalha com as temáticas de gênero e sexualidade? Você já falou que sim! E como você desenvolve esses temas? Quais os recursos didáticos você utiliza?

Em estágio 4, que é uma disciplina sobre educação diferenciada, educação em contextos não formais, ou seja, é uma pluralidade de temas que muitas vezes não são trabalhados ao longo da trajetória escolar dos nossos estudantes, então acaba sendo uma disciplina muito polissêmica, né? A gente traz muitos temas e muitos conteúdos diferentes. É em uma das aulas eu trabalho gênero, trabalho sexualidade. O trabalho com gênero eu tenho feito de duas formas, né? É a primeira forma que é a melhor forma preferida é convidar alguém, trouxe a Carol nesse semestre e agora tenho que procurar outra pessoa, que debata gênero para falar um pouco, né? Quando ela vem aqui, ela discute um pouco da dimensão pedagógica, de trabalhar gênero em sala de aula, a importância disso. Eu venho também insistindo, que os materiais didáticos têm que trabalhar com esse tema, principalmente, trabalho sobre violência. Por quê? Porque está na legislação, a Lei Maria da Penha é uma demanda. Sexualidade eu trabalho normalmente com um texto também, teve até um texto recente ali do próprio Newton, né, sobre a sexualidade que eu vou votar nesse semestre, falando um pouco sobre esse tema, também quero botar o artigo é lá da (inaldivel) sobre a sexualidade de gênero nos cursos de ensino superior, né, minha ideia é um pouco essa, trabalhar com eles, mas numa perspectiva muito mais da gestão do espaço escolar, de entender esses corpos e, ao mesmo tempo entender que esses corpos estão lá, as violências aos quais eles são expostos, né? E como é que a gente gere essa relação, né? Que envolve permanência na escola, a violência que gera exclusão, gera a saída da escola, abandono. Então é criar nesses alunos, provocar esses alunos acerca do tema, porque os nossos alunos saem sem ser provocados sobre isso. Então, no estágio quatro, venho discutindo isso. Em população quando eu trabalhei no semestre passado, eu trabalhei através da ideia de necrobiopoder, né, que é um debate que a Berenice Bento faz sobre corpos alvos na sociedade, então ela começa com o corpo negro, perpassa corpos de mulheres, e avança os corpos trans, como esses corpos são alvos de distintas formas de violência, cada espaço para cada um, envolve uma área de medo, né? Esses corpos são alvos. Então em população eu trabalhei, nessa aula, especificamente isso, foi aula que eu trouxe um pouco mais o tema. Na aula sobre o espaço (inaldivel) que eu estou planejando esse semestre, eu ainda não, organizei um tópico sobre isso. Eu estava falando com o Carol que eu queria fazer a

interseccionalidade entre raça, gênero e sexualidade, mas eu não consigo encontrar um tema, um texto que me potencializasse esse debate, então ainda está lá em aberto essa aula, eu não escolhi um texto, a princípio é um texto da Angela Davis, mas eu queria apenas mais um complementar que envolvesse essa discussão para estudar, né? E para me ajudar também nessa leitura, né, que é uma leitura que intersecciona esses temas mais distinta de fazer. Eu consigo trabalhar com mulheres negras, saberes as mulheres negras, pra mim é mais fácil, já conheço essa bibliografia, da sexualidade, eu mesmo tenho dificuldade em avançar.

Eu fiz a leitura de algumas ementas e também do projeto político pedagógico do curso de Geografia, e pude perceber que essas questões de gênero e sexualidade, não estão nomeadas nesses documentos. Então eu percebo com isso que não existe uma intencionalidade de discutir essas questões, pelo menos nos documentos. Você acha que a intencionalidade da discussão, ou seja, que se essas temáticas estivessem presentes nas emendas de algumas disciplinas do PPP, ou até mesmo em uma disciplina obrigatória sobre as temáticas, faria a diferença na formação do aluno?

Eu acho que, assim, quando a gente olha o projeto político pedagógico e olha as próprias emendas, a gente tem que ter um olhar inicial de compreensão, né? As ementas são feitas em 2006, é a gente tem que se perguntar, até que ponto a discussão sobre gênero e sexualidade era um campo da Geografia nesse período? Essa é só a primeira pergunta que a gente tem que se fazer, né? Acho que você deve ter se feito durante sua dissertação. 2006 e foi feito em 2004, 2005, se não me engano, esse material, então nesse período era uma questão e eu posso fazer uma relação com a questão étnico-racial, né? A questão étnico-racial, não era uma questão, contudo existia um professor que debatia isso que era o Andreilino, e aí, o que acontece? Sai uma eletiva, espaço, cidade, etnia, elaborada por ele, porque ele era um cara envolvido com isto, né, a única referência por questão mais racial naquele contexto. É isso sugere a gente entender que não havia e não haveria nenhum desses tópicos nessa dimensão. Aí tem que se tem que se perguntar na reforma isso tem, eu posso arriscar que, no projeto político pedagógico, não sei se tem alguma referência a isso. Foi feito nos anos de 2017 e 2018, mas também não sei se a temática (inaudível) está contemplada especificamente, né? Para pensar em corpos excluídos desses espaços. Sobre as ementas, né? É, não fiz a ementa de estágio quatro, não tenho certeza, mas acho que foi o Mário que fez e, provavelmente o Mário inseriu um texto do gênero, não sobre sexualidade, mas sobre gênero. A gente tem certeza de que ele deve ter feito provavelmente. Sobre as outras ementas posso indicar com quase toda a certeza que dificilmente tem alguma coisa, e aí isso também nos diz muito sobre os projetos de disputa acerca da reforma curricular. Quem eram aqueles corpos ali, né? Eu posso, eu posso dizer a partir de um lado, eu sou uma pessoa que debate questão racial, embora seja um homem branco, eu insisti muito para ter uma obrigatória de questão étnico-racial, que foi o que aconteceu. Você tinha um grupo de professores engajados naquele momento. Naquele momento, Andreilino que faleceu logo depois, e o Tinoco, Renato, que foi para o IPUR (UFRJ), o Denilson foi para a UERJ Maracanã. Então existiam 5 professores da universidade, existia uma professora negra de referência, que era a Catia, Antônia, que não defendeu junto, mas foi um dos argumentos, né? Ana Cláudia, Santana, Marcos César, um corpo de

professores negros na instituição, naquele momento, isso favoreceu, isso gerou uma ambiência positiva para a gente defender aquilo. Não houve nenhuma movimentação sobre gênero e sexualidade naquele momento. Eu diria que se houvesse um professor ou professor engajado no tema, provavelmente conseguiria disputar o currículo, não sei se para ter uma disciplina obrigatória, mas talvez para ter uma eletiva, também não tem eletiva, se eu não me engano sobre o gênero sexualidade, tenho quase certeza que não tem, eu olhei a reforma curricular pouco tempo atrás e não encontrei. Isso nos indica assim, que não existiam professores engajados efetivamente com o tema, que eu acho que no processo de disputa curricular é importante. Quer dizer, por exemplo, talvez, é, a gente tem a Joseli lá em Ponta Grossa, mas talvez se uma orientada, um professor com muita leitura do trabalho dela que tivesse aqui, talvez teria virado o tema, mas nós, os professores, não trouxe isso como uma demanda. Eu estava lá (inaudível) reforma, ninguém trouxe, eu não trouxe, nenhum outro professor trouxe, então, acaba vinculando, acaba gerando práticas individuais. Uma pessoa desse tipo no grupo, envolve uma ementa, envolve um projeto político pedagógico, então é óbvio que uma inserção no projeto político pedagógico traz esses frutos, uma eletiva, por exemplo, ela tem um impacto muito grande que esse professor ou professora entrar logo depois tiver interesse em debater esse tema, ela vai acabar incorporando essa eletiva enquanto prática. Tem uma eletiva sobre sexualidade e gênero, por exemplo, aí você tem dez pessoas que fazem a eletiva, se duas ou três pessoas começarem a participar do grupo, vai gerar um campo de orientação, gerar um campo de produção, gera um grupo forte e isso alimenta esse debate. Há 15 anos, há 15 anos não né, estamos em 2023, né? Há 16 anos atrás o Renato, (Inaudível) de lá tem eu como professor universitário, Tinoco como professor universitário, Gabriel Fortunato como professor universitário, tem vários doutores, todos que vieram do grupo aqui, então é um projeto a longo prazo que forma a gente. O fato de se ter Denize aqui na pedagogia, isso gera fruto, gera professoras parceiras para debater o tema, você gera um grupo, um grupo de orientação forte, mais mestrado, faz doutorado, disputa vagas internas no programa, disputa vagas em concursos, e isso fundamenta. Uma eletiva, ela tem esse poder disso porque ela é a próprias professoras engajadas, mas hoje eu tenho certeza de que, sem professores engajados, envolvidos nos temas, esses processos curriculares não são inseridos, né? É por e de forma espontânea mesmo, os progressistas não incorporam nesses temas, se eles não forem tencionados. É a minha leitura enquanto pessoa há algum tempo já quando participou da reforma curricular.

O que você entende por intencionalidade e não intencionalidade na formação de professorxs?

Olha, eu acho que toda vez que a gente pensa num currículo, nós pensamos no que nós queremos dos nossos estudantes, não é? Então posso falar que no nosso curso, em volta das reformas curriculares, a questão do gênero e sexualidade ela é pensada enquanto um elemento do estágio só. É uma afirmação bem genérica, né? Você tem que tem que fazer um estudo entrevistando todos os professores para saber disso, né? Mas a minha leitura como pessoa que trabalhou o tema é, mas não tivemos um movimento mais claro de inserção dessa temática, a não ser quando isso era uma demanda dos estudantes. Se uma estudante chegava lá, vai fazer um trabalho sobre esse tema, provavelmente vai conseguir encontrar uma pessoa com dificuldade para

orientá-la. Eu acho que aqui a Mariane Bittetti orientou alguns, acho que o Mateus também orientou, eu acho que a Kátia chegou a orientar um trabalho. Em trabalhos de graduação e de disciplinas também tem uma ou outra provocação, talvez no estágio, mas muito pela demanda do estudante, então assim, o que é que seria uma pessoa intencionada. Eu nem sei se eu sou uma pessoa intencionada a trabalhar isso, o que eu trago o tema, mas eu não trago esse tema de forma transversal no meu programa, eu o trago como um tópico. Talvez porque também, seja um sujeito, eu sou um homem branco, já tenho um debate étnico-racial que perpassa um monte de questões, né? E aí incorporar mais um tema enquanto forma principal de produção, para mim eu tenho minha limitação também, que é uma limitação teórica, né? É, precisaria de alguém que tivesse mais leitura do que isso, né, não é à toa que eu chamo, por exemplo, a Carol, porque eu vejo que ela, na condição de uma mulher consegue trabalhar o gênero muito melhor do que eu, porque aquele corpo performa muito melhor que eu naquele debate. Já na questão sexual, talvez eu te chame, apresente sua dissertação aí para o pessoal. Talvez seu corpo tenha uma performática para trabalhar a sexualidade muito melhor do que eu, então a gente a gente cria propostas pedagógicas para isso. Mas assim, o que eu entendo é que hoje nós não necessariamente vocês têm um departamento intenso na debater, mas tem grupos de professores abertos a demandas que chegam. Aí, se isso é suficiente para transformar e trazer esse tema enquanto tema principal, eu acho que não. Como é que a gente faz isso, vamos dizer, como eu vejo, né? Eu vejo que a gente pode fazer isso com um aumento não individual, mas um aumento mais coletivo, tipo uma demanda do estudante. A reforma curricular, ela foi aberta, não chegaram propostas de estudantes para a reforma curricular, a gente não foi intencionado. Eu não lembro de ninguém na reunião, intencionar sobre o gênero e a sexualidade, nenhum de nós, as pessoas ou professores ali presentes. Também não observo uma legislação que nos pressione isso. Então no campo legislativo, por parte dos estudantes, por parte dos professores, né? Tem manifestações individuais muito de desejos, de crenças na importância, eu acho que é importante. Eu não luto, não milito, eu acho importante e acabo inserido na minha aula. É aquilo ali pode gerar uma provocação, pode gerar uma reflexão por parte de um ou outro estudante, mas não é algo que eu faço como na questão étnico racial, por exemplo, eu pego uma eletiva, oferta uma eletiva que, independentemente de onde esteja eu tenho conhecimento, porque, eu estou há 15 anos dando isso. Sexualidade, gênero, eu comecei em 2017/2018. Meu campo de leitura é muito menor sim, entendeu? Meu campo realmente interesse para pesquisa muito menor. Se a gente tem um concurso, entra um professor/professora e tem gênero enquanto agenda ou sexualidade enquanto agenda, seja gênero, que é um tema um pouco mais, não fácil, mas um pouco menos, um pouco mais comum de encontrar, mais acessível, né? Essa pessoa provavelmente vai ter abertura e vai conhecer muito mais sobre sexualidade do que eu. Vai poder fazer inferências na Geografia para pensar sexualidade, coisas que eu não consigo, tenho muitas dificuldades, eu preciso pegar, preciso ler alguns textos. Então, assim eu creio, que intencional e não intencional e uma ótica (inaudível) para enxergar isso, né? Professores engajados, o que é um professor engajado? Uma pessoa que realmente tem aquilo ali enquanto ou luta ou projeto de pesquisa. A gente teve vários professores engajadas em questão racial aqui. Teve o Renato teve o Denilson, teve o Tinoco, tem eu, teve o Andrelino, entendeu? Em alguns momentos tem o Marcos César que vem

com a questão indígena ali, mas também engajado no debate, defendendo, acho que você tem várias pessoas que são entusiastas, que falam pô, você é muito legal, mas não pesquisam e não dão aula sobre isso. Eu sei que as pessoas que aceitam uma demanda do aluno, o aluno traz, Ah, tudo bem! A gente debate isso daí, mas ele é engajado, não, só tá... Mas tem muitas diferenças, eu talvez com gênero e sexualidade, seja um cara que eu acho importante, mas eu não sou engajado, entendeu? Não sou militante na discussão, fora que eu, minha companheira debate gênero, isso me faz acabar tendo um campo de leitura maior, a minha trajetória perpassa com alguém que tem essa discussão, isso aumenta o meu leque. Hoje eu conheço mais sobre gênero, sobre violência contra a mulher, porque a gente troca, a gente dialoga, então tem os nossos próprios currículos, que a gente traz, são construídos aí ao longo da nossa trajetória pessoal, profissional. Até para você pensar, né? É interessante essas diferenças. Não sei se eu te ajudei a responder ou te atrapalhei a sua resposta, mas nem acho que só existem os intencionais ou os não intencionais. Existe esse que é engajado, existe o que acha que é importante e tenta trabalhar a partir das suas limitações, a partir dos seus campos. É, eu li para trabalhar, eu não, não me foi ensinado e eu também não fiquei isento e eu fui lá e li os textos, até porque debater sexualidade, por exemplo, é um tema complexo, assim como outros temas complexos, porque a gente fica com medo de falar alguma besteira e eu fico, eu tenho insegurança eu tenho segurança na questão racial, eu tive que ler muito para conseguir falar, eu sempre falo com meu estudante, não fala sobre raça e racismo sem ler, porque você vai falar besteira, porque você aprendeu a ser racista o tempo inteiro. Me tornar um pouco mais sensível, mas eu não sou um cara engajado, também não sou um cara indiferente, nem sou um cara contra. Você encontra essas posturas na universidade, um professor/professora homofóbicos e reproduz piadas homofóbicas nesse espaço, provavelmente esse professor vai passar longe de qualquer debate e possivelmente, quando ele ver ele internamente, ele vai questionar vai internalizar, quando não fizer explicitamente. Então, assim, eu acho que tem essa essas variadas posturas, fora que é um tema de uma Geografia que você pode pensar de uns 15/20 anos que vem começando a escrever e produzir mais, e se torna mais difícil ainda, se a gente pegar professores, eu sou formado em 2007 a 2010, eu não vi, eu acho que quem é formado 2011, 2012 já existem, já existe uma abordagem para ser lida assim, a minha geração de professores universitários, pelo menos entre os 35, os 45 eu já acho que esse professores têm que começar a ter uma leitura sobre o gênero e sexualidade, já é uma demanda para eles. Mas é aquilo que eu te falei, né? Se os estudantes não trouxerem, se não tem uma legislação própria, não tem um professor engajado ou professora engajada, né? Não tem um desses três campos, dificilmente você vai ter uma mudança nos temas, no currículo educacional, sobre o gênero e a sexualidade. A gente teve questão racial aqui, mas gente não tem um gênero nem sexualidade aqui. A Geografia que se pratica aqui não incorporou isso enquanto uma temática importante, porque não há um professor ou professora que traga isso (inaudível), não há demanda de estudante, tem estudantes pontuais que abordam isso e ao mesmo tempo não há uma legislação que nos pressione a correr atrás disso. As pessoas normalmente eles estão envolvidos no seu campo de pesquisa e não se abrem. Grande parte é isso. Então, eu acho que assim, eu te falei, não é uma coisa que se é ou não intencional. Eu acho que não houve uma movimentação que nos tencionou a isso, embora eu acredite, quem tem a minha geração nos 35/45

anos está na universidade, são pessoas que já estão mais familiarizados com essa temática, que deveriam se comprometer mais com essas leituras. Aí eu acho que é um compromisso profissional. De quem é. Ah, porque (inaudível) eles têm, não tem não, eles têm também, mas, eles estão em uma outra geografia, que é acho que demora mais para eles terem esse contato. A minha geração, acho, que minimamente deveria se comprometer, porque a gente está acostumado com uma Geografia que lida com corpos.

Eu questiono, também questiono, se eu questiono questão étnico racial, também não posso deixar de questionar se esses corpos subalternizados, esses corpos abjetos, né? Não posso deixar, já que gente tem que ter uma leitura sobre isso, tem que ter uma crítica, tem que ter uma reflexão sobre o tema.

Tem algumas pesquisas que mostram que professores têm dificuldade em lidar com as questões relacionadas sobre gênero e sexualidade dissidentes nas escolas, porque não tiveram formação para tal nos seus cursos iniciais de licenciaturas. Outra informação extremamente importante, é que a gente vive no país que mais mata a população trans, um dos países mais perigosos do mundo para a população LGBTQIAPN+. PPP da Geografia, mesmo você falando que a gente tem que levar em consideração o contexto que foi feito lá em 2004, 2005. O PPP da Geografia afirma que o curso está preocupado com a formação alinhada com a justiça social, mas como formar professores e professoras que estejam alinhados com a justiça social, quando não se trabalha de forma intencional e institucional com essa temática?

Acho que justiça social é usado muito na leitura do Lefebvre, que tem um debate sobre justiça social, né? Porque a Geografia ela tem uma herança muito forte, o debate sobre classes, eu acho que é um debate marxista na Geografia muito forte, tem a renovação crítica dos anos 90. Provavelmente o nosso PPP tem um pouco disso, né, a justiça social aí é um termo guarda-chuva, né, um termo para abraçar tudo, a todas as categorias etc. Indo mais o objetivo na sua questão, né? Eu acho que não consegue preparar, assim como não consegue preparar um estudante, para lidar com um contexto diferencial, talvez periférico, favelado. Assim, talvez eu não consiga preparar, acho que um pouco mais recentemente para dar com situações de racismo em sala de aula, talvez tenha avançado um pouquinho ali. Não prepara. E aí a gente pode falar, a gente tem que pensar na formação como um todo, né? Eu entendo que o currículo universitário, ele não se resume só a ementa e o que é praticado em sala de aula, ele também está nos grupos de pesquisa, ele também está nas palestras, ele também está nas produções que envolvem aquela universidade, então eu gosto de olhar universidade como como um todo, né? A inexistência de (inaudível), por exemplo, de gênero e sexualidade enquanto campo aqui no nosso departamento, demonstra que isso não é um tema engajado por ninguém. Isso já gera uma lacuna, gera uma questão. Como é que a gente pode mudar isso? A gente pode cobrar mais nos concursos esses pontos, né? A gente tem concurso em andamento, eu não posso falar os pontos, né, mas eu posso dizer que a gente tem pensado um pouco mais nisso, porque eu acho que algumas professoras e professores vem tensionando um pouco mais isso. Estágio quatro é suficiente? Não. Obviamente não é. Dificilmente alguém que saia daqui, vai conseguir lidar com uma situação de violência, contra

mulher, de uma homofobia em sala de aula, terá dificuldade, sim. E aí a gente tem que ver, né? O modulo pedagógico ajuda de alguma forma? Não sei, não tem essa investigação, não tem essa leitura. A Geografia ajuda nisso? Eu acho que muito pouco. E novamente estou falando a partir do meu ponto de vista, olhando para o... talvez os outros professores de estágio falem para mim que é tudo mentira, que eu estou errado. Eu estou falando da minha visão, né? Eu posso afirmar que entre 2007 2010 eu não tive uma leitura sobre o tema, um departamento que é metade do que é hoje. Posso falar que a Geografia hegemônica ainda não debate esse tema de forma sistemática, mas que há muita produção sobre isso mais recentemente. Posso falar aqui no departamento, não há nenhuma pressão para lermos sobre isso, discutimos sobre isso. Não vi nenhuma reunião que tem um tópico discutido gênero ou violência aqui, as leituras são individuais. Então, novamente, né? Para mim, não é um tema que a gente consiga preparar bem os alunos, a gente conseguiu avançar, por exemplo, na questão étnico racial, acho que hoje a gente já tem minimamente um preparo, na questão de gênero e sexualidade não. Como é que a gente pode fazer isso? Acho que uma eletiva seria um ponto importante, trazer isso enquanto uma temática transversal um pouco mais vívida e mesmo temática transversal eu olho sempre com um olhar muito desconfiado, tipo, quer trazer essa dimensão transversal, né? Ah, que vai aparecer em várias disciplinas, mas aparece? Como aparece? Qual tópico? Qual tema? Então assim, o professor de Geografia sabe discutir, sabe demonstrar como gênero e sexualidade atravessa uma leitura sobre o espaço? Desafio, né? Na escola, como pensar esse atravessamento, será que ele se vê nesse sentido, se vê nessa direção, não sei, né? Trazer, ter a possibilidade de formar gente para isso, para fazer os concursos para a UERJ, essa é uma... Hoje eu vejo que é fundamental quando você abre os concursos, quando você consegue trazer pessoas diferentes, que lidam com essas sensibilidades, talvez, seja um caminho, né? Ter pesquisa na área é fundamental, você fomenta isso na graduação, com tópicos, você fomenta a pesquisa, essas pesquisas formam pesquisadores e pesquisadoras para voltar a ocupar esse espaço universitário também para formar esses professores. É um dos caminhos, né? Mas como eu te falei, hoje, eu não, não saberia responder como a gente conseguiria mudar o nosso panorama aqui na UERJ, porque nós não temos uma disciplina que instigue isso agora. É tensionar os professores e professoras para que nas suas disciplinas corram atrás dos tópicos, por quê? Essa coisa também de que assim você tem interesse, você vai atrás e me mostra para trabalhar em sala de aula, para mim está errada. O meu papel é me intencionar para eu procurar, porque eu sou professor universitário, sou eu, estou nessa cadeira, sou eu que tenho que ir atrás. Então é assim, tem que tencionar, tem que provocar para gente correr atrás. A gente tem a Liberdade de Cátedra, é verdade, mas tem que instigar, sem discussão. Agora, nossa responsabilidade também correr atrás disso, eu não eximo professores e professoras do nosso e dos outros departamentos, até porque, eu também acho que esse não é um tema da UFF, talvez (inaudível) debate um pouco isso, mas não sei até que ponto. Na UERJ Maracanã, você tem a Mariana Lamego, mas ela debate muitos temas, não sei se ela efetivamente pega isso, o Newton tá orientando muita gente sobre isso, tem a própria Carol, mas o Geocorpo tem uma série de debates, ele escreve ainda timidamente alguns textos sobre. Na UFRJ, eu não lembro de professor que debata isso nem na rural. Então assim, você vê que são movimentações tímidas, mas talvez esses departamentos demonstrem mais pistas para gente. No nosso você vai ver uma

invisibilização, um silenciamento do tema. Eu te falei, tenho as minhas hipóteses, eu te lancei essas hipóteses né? Falta de uma legislação, pressione. Isso é falta de professores engajados, falta de uma demanda mais coletiva de estudante, como gerar demanda de coletivos de estudantes se não têm isso? Por que é que você foi para a Denize? A Carol para Denize, por que que tem uma demanda de aluno da Geografia que vão pra ela? Porque na Geografia eles não se veem acolhidos para debater esse tema. Eu estou como um aluno que me procurou querendo debater paisagens do medo para homossexuais, porque ele viu uma aula de estágio. *Pô*, você acha que debate isso aí? Procurou aí porque aí falaram para ele que a Mariane Bitetti orientou gente também. Como é que ele encontrou? Porque, *pô*, teve uma referência numa aula e falou que uma professora debatia isso, então acabou sendo a única referência dele para discutir isso. Ele traz a demanda, mas uma demanda espontânea. Isso faz com que o departamento se movimente, nosso é um departamento de em renovação, a entrada de novos professores e professoras também pode ajudar nesse sentido, mas eu não consigo te responder com exatidão, eu consigo fazer essa reflexão da área do campo só, muito na minha leitura desde dessa vivência do departamento, esses anos. Temos professores que são mais sensíveis ao tema, tem o Mário, talvez não trabalhe a questão étnico racial como eu trabalho, mas trabalha a periferia muito mais do que eu trabalho, muito com a vivência, a trajetória daquele corpo ali, que frequentou a maré, que trabalhou observatório de favelas, né, a gente trabalha com as nossas vivências.

APÊNDICE D – Entrevista completa dx docente “C”

Eu queria saber se você vê função nos estudos sobre gêneros e sexualidade. Se você vê alguma função, qual seria essa função para você?

Na Geografia, a gente fala que o espaço é uma totalidade. Se a gente entende o espaço com uma totalidade, a discussão interseccional, ela nos faz rever o sentido de totalidade, ou seja, ela coloca a ideia de que existem esses grupos humanos, eles têm gênero, eles têm raça, eles têm sexualidade. Portanto, o espaço é produzido socialmente de forma diferente por mulheres e homens, o LGBTQI+ e outros grupos que são nomeficados. Então, quando a gente está falando da produção social espaço, ou da forma de como o espaço é produzido, como o espaço é usado, tá? Gênero e sexualidade são elementos centrais. Então eu sempre tenho que falar e escrevi já sobre isso, eu estou puxando sempre a questão racial, mas eu busco sempre pautar a leitura interseccional. Homens e mulheres usam espaço de forma diferente. Então, seu corpo se torna um momento de atrito ou de possibilidades, então o homem tem um uso indiscriminado do espaço. As mulheres têm o uso discriminado do espaço. A gente coloca isso a sexualidade, eu, por exemplo, posso expressar afeto pela minha esposa no espaço público, um casal gay, não pode, lésbicas não podem. Então tem o uso discriminado do espaço. Negros, brancos têm o uso de espaço de forma diferente. Então isso coloca pra gente que é questão de gênero, sexualidade, raça, classe, são elementos centrais para gente pensar os sujeitos sociais corporificados. Corporificar esse sujeito, se não a gente acaba produzindo o que? É uma leitura fragmentada do real.

Com o debate sobre as questões de gênero e da sexualidade, atravessam a licenciatura em Geografia.

Eu acho que tem várias dimensões. Uma primeira dimensão, envolve o repertório bibliográfico. Quem nós lemos? Quais autores lemos? Majoritariamente são homens, majoritariamente são homens europeus. Então a gente precisa colocar (inaudível), uma disputa está, e é uma coisa que eu estou tentando fazer, não é uma coisa que eu sempre fiz, mas hoje cada vez mais eu coloco isso. Por que a gente só está lendo homem? Só lendo europeu? A gente precisa ler, não só homens, precisam ler outros horizontes de interpretação. Acho que essa é uma primeira dimensão, mas não basta somente a gente colocar homens ou mulheres, mas também é um quadro analítico tá? Um quadro interpretativo que coloque a pauta de gênero como elemento central, que coloque a pauta da sexualidade com elemento central, que como que é a pauta da questão racial, questão de classe como elementos centrais. Então é preciso também a gente começar a verificar na leitura do espaço. Como esses temas, como esses grandes arcos teóricos-epistemológicos, nos ajuda a alargar o empreendimento, ampliar o empreendimento, porque é muitas das vezes quando a gente acaba fazendo, às vezes, uma leitura dominada por uma lógica heteronormativa, uma lógica machista, uma lógica da branquitude, uma lógica burguesa. O que é que a gente passa a fazer? A gente passa a reproduzir modelos violentos. E é isso que eu tento problematizar nos meus cursos, tanto no repertório

bibliográfico, e agora a gente está discutindo, a gente vai começar a disciplina, sociedade, (inaudível) e raça, eu falei assim, não, o que a gente precisa é trazer mais mulheres. E aí vamos trazer mais mulheres, mas também vamos precisar trazer a questão racial como central. Então já se começa a se constituir uma preocupação, nem sempre foi. Hoje começa a se construir uma preocupação minha, quando eu vou construir as minhas referências bibliográficas, segundo, quando eu vou interpretar a realidade, com os grupos que também estou elegendo para interpretar a realidade e os impactos distintos. Então, quando eu estou falando, por exemplo, no contexto africano, a gente vai falar, por exemplo, sobre a história das lutas das mulheres, pouco se fala, então eu vou falar da história das lutas das mulheres no contexto africano. É um pouco do que eu estou tentando fazer.

Então você é um desses, né, que está tentando fazer com que a Geografia incorpore essas discussões. Não é dentro do seu campo, mas a gente sabe. Pesquisas mostram também que existem muitos geógrafos que, digamos assim. Tentam cada vez mais deixar esse assunto de lado, afirmando que esses assuntos não são não deveriam ser tratados dentro do campo da Geografia, qual seria a sua opinião?

Primeira coisa, não só é um equívoco analítico, mas é uma reprodução das lógicas de poder, tá? É quando eu digo um equívoco analítico, eu estou lembrando aqui, se a gente trabalha com sujeitos de carne e osso, esse jeito tem cor, tem gênero, tem sexualidade, ele pertence a um grupo e a uma classe social. Então, quando você é elimina esses marcadores sociais, você está produzindo uma leitura fragmentada do real, uma leitura que produz muitos equívocos acerca da interpretação do real. Então a vários elementos, por exemplo, quando a gente fala hoje sobre a questão de gênero, vamos pensar a questão de como, particularmente, o espaço urbano foi sendo produzido para homens brancos. E esses espaços produzidos para homens brancos, burgueses, tá? Foi gerando um tipo de forma de como esse espaço seria reproduzido. E aí quando você verifica professores ou ditos professores, porque eu nem sei se é um professor, reproduzindo essa lógica e também está reproduzindo estereótipos, está reproduzindo violências e está reproduzindo projetos de dominação. Então, isso cada vez mais se torna um embate dentro do contexto dos departamentos, dentro dos contextos dos encontros de Geografia, encontros de forma em geral, para que a gente possa não só é ampliar a leitura do real, mas combater todas as formas de dominação. A Patrícia Hill Collins, diz assim, se você quer transformar a sociedade, você precisa primeiramente reconhecer o pedaço de dominação que está dentro de você. Se a gente foi criado uma sociedade machista, por mais que eu, lute contra o machismo, eu me benefício dele. Então preciso fazer uma luta diária contra isso, porque eu não tenho problemas, por exemplo, na roupa que eu vou usar, quando eu vou sair de casa, uma mulher tem. Por mais que a lute contra a homofobia, eu me benefício dela, porque eu não tenho problema com relação a andar com minha esposa no espaço público, então é necessário fazer uma luta constante, diária e contínua.

Agora falando um pouco mais da sua prática. Quer saber se já ocorreu alguma prática machista, LGBTfóbica nas suas aulas, se houve qual foi essa intervenção.

Já aconteceu aqui. Eu lembro de uma, e eu confesso que eu reagi muito violento. Na época eu tinha recém me tornado professor aqui, e um aluno. Eu sempre fiz uma prática, que é entregar o trabalho e falar... Ah! Vocês têm uma semana, se vocês de repente não concordarem com a nota, vocês vêm aqui e me mostram, porque gente eu não tenho problema de dizer que eu errei, se eu errei vou lá e corrijo, mas pode ser para mais ou pode para menos, sabe? Depois você chegou tirou 8, não, não merece 8 não, merece 7, tá pode chegar a 8.5. Eu me lembro de uma aluna que chegou e falou, professor, eu acho que você não foi correto com a minha nota, ela tinha tirado 8.5. Eu fui, olhei o trabalho ali, na frente dela e percebi e disse realmente você tem razão, fui muito rigoroso, e aí depois eu fui ver de outro aluno também, e no caso dele eu disse que a nota se manteria por conta de diversos aspectos e daí o aluno chegou e falou assim, você mudou a nota dela porque ela é gostosa. Uma energia do núcleo da Terra, veio, subiu pelos meus pés e eu dei um berro, me respeitar, e comecei a vai berrar dizendo vai me respeitar. Porque, a primeira coisa, ele estava me desrespeitando, ele estava desrespeitando a menina, desrespeitando a minha prática enquanto profissional, e, segundo ele estava reproduzindo uma lógica que eu abomino, uma lógica machista, que é de usar da minha posição, que eu reconheço que é uma posição de poder, como se eu estivesse aqui como professor para me beneficiar. Eu acho que isso é uma coisa abominável e já e percebo isso ao longo da minha prática aqui, como o racismo. Quando entrei aqui, um aluno chegou e falar, que fazia perguntas para mim, para ver se eu sabia responder. Porque achava que um negro não tinha capacidade. Eu lembro também que uma vez eu cheguei e os alunos achavam que eu não era professor, mostrei o diário e pensaram que era trote. Mostrei o diário, meu nome aqui, aí fiquei o curso inteiro discutindo com eles, no último dia de aula eu falei assim: e aí, eu sou o professor? O machismo, a homofobia, o racismo são padrões de poder, ou seja, alguém se beneficia disso. Eles se revelam em forma discriminatórias, formas preconceituosas, mas ele é um padrão de poder, mesmo quando ele não é expresso. Ou seja, mesmo com alguém não fala expressa uma fala discriminatória, seja porque você é negro e porque você é mulher, porque você é LGBTQI+, ele está ali atuando, então é necessário a gente constantemente criar formas de combate. Isso no campo da epistemologia, no campo da nossa prática profissional, no campo das nossas reflexões, no campo do nosso cotidiano também. E isso nos cria também, elementos que nos fazem naturalizar. Eu já vi isso entre colegas, isso foi, eu me recordo que foi dos momentos mais difíceis porque eu estava dentro de um carro e eu queria sair do carro. Eu falei, nossa, não é possível, você falando essas coisas assim tão violenta e achando isso natural.

No Brasil a educação ela é laica ou pelo menos deveria ser. Porém, com ascensão do fundamentalismo religioso, as religiões de matriz judaico cristã estão adentrando os espaços educacionais. O que você pensa sobre isso?

Eu não sei se está adentrando, mas acho que sempre tiveram. Eu me recordo até exatamente semana passada, eu estava numa escola, a gente tem um laboratório de gênero, relações raciais e sexualidade lá. E a gente foi discutir racismo e em um determinado momento fui falar do candomblé. Porque o candomblé tem uma concepção de natureza muito interessante. Na concepção de natureza do candomblé, a natureza é um princípio do divino, então, a natureza não se destrói, ou seja, não se polui. Não se polui porque ali tem um princípio do divino, não se destrói a mata, porque

ali é um princípio divino. Então tem uma noção de ecologia muito mais rica até do que o capitalismo quando tenta reproduzir a ideia de reduzir, reutilizar e reciclar. Então, é exatamente o que eu busco é, as epistemes do terreiro, as formas de conhecimento do terreno que elas nos oferecem para entender o mundo, problematizando com crianças, problematizando com adolescentes. A gente pensa que a religião, ela não é só um aspecto religioso, ela produz um conhecimento de mundo, e, esse conhecimento de mundo, ele nos ajuda a entender melhor essas transformações. E o enfrentamento ao fundamentalismo, não só religioso, mas também os outros fundamentalismos que se constituem na nossa sociedade, se transforma numa tarefa central para nós professores. Porque o fundamentalismo ele visa afirmar que só existe uma única forma de entender o mundo, ou seja, ele busca produzir uma monocultura do saber. E a gente combate insistentemente, não só em nossa sala de aula, como professor na universidade, mas também quando nós estamos em escolas, também conversar com adolescentes e crianças.

As ementas do curso de Geografia, são compostos por um perfil social onde a grande maioria dos autores são homens. Já que quase não existem mulheres ou autorxs trans nessas bibliografias, eu gostaria de saber como a diversidade está presente no conteúdo das disciplinas.

Acho que essa é uma pergunta muito importante, porque eu acho que é uma pergunta que envolve, é o atual período. O atual período, cada vez mais nos convoca a pensar um alargamento do presente, um alargamento dos nossos repertórios analíticos e, principalmente, porque esses repertórios, hoje, são até fáceis de serem encontrados. Então, há quinze/vinte anos atrás, você encontra algumas referências biográficas era mais difícil, mas hoje já são muito mais fáceis, até por conta do avanço tecnológico. Então a gente percebe hoje o quanto isso se torna importante, primeiro, para entender o espaço escolar como um espaço acolhedor e um espaço como o combatente de todas as formas de opressão e dominação. Então, quando você não coloca, o tema da sexualidade, da raça, do gênero, você está produzindo um espaço de violência e exclusão. Porque primeira coisa, os estudantes não vão se ver e às vezes vão até sofrer violências dentro dos ambientes escolares. Violência, as vezes praticadas por professores, violência praticadas pela escolha dos conteúdos, como o conteúdo trata ou retrata determinados temas? Ou como muitas vezes, reproduz estigmas, estereótipos, mentiras. E isso cada vez mais, alimenta as violências sociais. Então, o tema da sexualidade, gênero, da classe, são temas que estão buscando a emancipação. Uma emancipação verdadeira, emancipação que nos permita construir uma sociedade melhor. Temos um caminho longuíssimo para isso, longuíssimo, mas para isso a gente precisa primeiramente reconhecer que nós fomos construídos em uma sociedade de formação colonial. E o que é que significa isso, uma sociedade de formação colonial? Uma sociedade que nunca aboliu o privilégio. Estão, precisamos abolir o privilégio de uma branquitude heteronormativa burguesa. Uma sociedade que foi marcada pelo roubo, pela usurpação. Uma sociedade que foi marcada por vantagens, pois determinados grupos têm vantagens em que relação aos outros. Enquanto a gente não combater essa sociedade colonial, essa sociedade heteronormativa, essa sociedade machista patriarcal, essa sociedade burguesa, porque não basta apenas incluir temas, não basta apenas revisar temas, não basta, É como diria ao Renato Emerson dos Santos, não basta apenas revisar práticas e

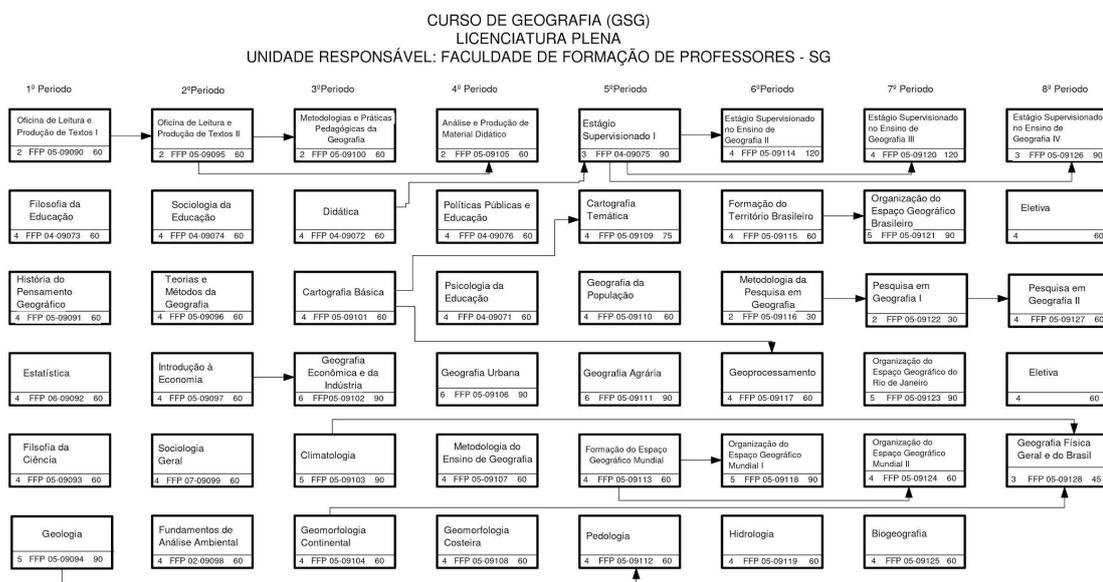
métodos pedagógicos, precisamos refundar alguns (inaudível). Refundar significa reconstruir a forma de como ele nos coloca. Vamos pensar aqui os subcampos da nossa área Geografia, por exemplo, como é que a gente vê uma Geografia da população que você não vê homens e mulheres, negros e brancos? A população LGBTQI+ em um debate sobre Geografia da população. Como é que você vai falar, segundo um modelo urbano, agrário em que você não vê homens e mulheres. Como você vai falar de uma organização do espaço mundial e que cada vez mais aumenta a violência contra as mulheres em diferentes partes do mundo. Então não é uma questão simplesmente porque o professor é legal e inseriu esse tema, na verdade, é a necessidade, enquanto o campo científico de produzir um recorte do real, que busque fazer um recorte coerente abarcando a diversidade de sujeitos e a pluralidade de experiência social. A marca de sociedades coloniais como a nossa, é eliminar a prioridade, e essa eliminação da prioridade, ela chega em lógicas fundamentalistas. Lógicas fundamentalistas que define que determinados seres são descartáveis e não gera comoção, porque esses seres foram sendo produzidos, como diz Judith Butler, vidas indignas de serem vividas e mortes que não são dignas de lutas. Eu sou radicalmente contrário a esse tipo de projeto

E aí, dentro dessa perspectiva uma análise, uma leitura que eu também fiz, foi do PPP da Geografia. E um dos objetivos do curso de licenciatura em Geografia aqui da FFP, é formar pessoas que combatam as desigualdades sociais. E talvez contrário um pouquinho isso, vivemos num país que mais mata a população trans no mundo e um dos mais perigosos para a população LGBTQIAPN+. Então, qual a importância que você enxerga que o curso vem dando a esses dados?

Eu acho que, primeiramente, a dinâmica dos documentos, ele expressa a forma de como a instituição ela reconhece que existe um elemento que precisa ser modificado, mas ao mesmo tempo, essa mesma instituição ela precisa praticar esses conjuntos de elementos. De 2006 para cá muitos professores novos entraram e nem sei se eles conhecem esse PPP, muitos professores saíram, alguns faleceram, outros foram para outras instituições e eu nem sei se conhecem. Há talvez um dado, que acho que é mais importante, que eu vejo como importante aqui, que é um dado muito presente nos diferentes departamentos aqui, e eu vou dizer, particularmente, no meu departamento é que temos professores diretamente envolvidos com a luta social. Tem professores envolvidos com movimento negro, envolvido com movimento sem teto, professora envolvida no movimento feminista, professora envolvida no movimento do MST. O que entende que a luta social produz conhecimento. A luta social nos ajuda a combater essas formas de desigualdade. A luta social nos ajuda a combater a violência. A luta social, ela coloca uma lanterna, para um horizonte de sentido que não foi, não era apresentado. Esse envolvimento com a luta social nos permite entendermos com mais intensidade algumas violências que às vezes não

percebíamos. Mas ao mesmo tempo, é necessário a gente reconhecer, como diz Fanon que a gente transita por uma zona do ser e uma zona do não ser, ou seja, uma zona de privilégio e uma zona de opressão. Reconhecer ao mesmo tempo enquanto uma pessoa que estava envolvida com o movimento negro, mas que às vezes toca pouca questão de gênero, então precisa colocar com mais intensidade a questão de gênero, que se colocar com mais intensidade a questão da sexualidade. E aí vejo principalmente o papel dos estudantes, primeiramente, pautando isso dentro das esferas institucionais da universidade, ou seja, pautando isso, CA's, pautando isso em reuniões de departamento, pautando em reuniões de conselho. Porque isso também faz com que a gente passe a ter uma mudança, do currículo, reconhecendo que determinados temas não existem e precisam estar. Determinados temas precisam ser parâmetros dos documentos e das instituições. E que esses parâmetros sejam praticados pelas professoras. E a gente verifica isso, essa dinâmica, dessa integração com o os estudantes. Ainda há muito a se fazer? Há! Estamos muito, mas muito longe do ideal, mas alguns passos nós já estamos dando.

ANEXO A – Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – SG



O Curso será integralizado em um mínimo de 8 períodos e um máximo de 14.

Total de horas do curso: 3380
Total de créditos do curso: 184
Obrigatórios - 176
Eletivos Universais - 8
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: 200 h

Os números situados na parte inferior esquerda do retângulo representam os créditos conferidos por disciplina e os da direita à carga horária.

Deliberação n.º
044/2006
versão: 2

Atualizado em
27/02/2013

ANEXO B – Conto “No restaurante” de Carlos Drummond de Andrade

No restaurante

Carlos Drummond Andrade

- Quero lasanha!

Aquele anteprojetado de mulher – quatro anos no máximo, desabrochando na minissaia – entrou decidida no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

- Meu bem, venha cá.

- Quero lasanha.

- Escute aqui, querida, primeiro escolhe-se a mesa.

- Não, já escolhi. Lasanha. Que parada! – lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

- Vou querer lasanha.

- Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

- Gosto, mas eu quero lasanha.

- Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão. Tá?

- Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

- Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha. Que tal?

- Você come camarão e eu como lasanha.

O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:

- Quero uma lasanha.

O pai corrigiu:

- Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

(...)

Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a vitória do mais forte.

- Estava uma coisa, hem? – comentou o pai, com um sorriso bem alimentado. – Sábado que vem a gente repete... Combinado?

- Agora a lasanha, não é papai?

- Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais! Mas você vai comer mesmo?

- Eu e você, tá?

- Meu amor, eu...

- Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha!

O pai abaixou a cabeça, chamou o garçom e pediu. Aí um casal na mesa vizinha bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultrajovem.

ANEXO C – Ementa da disciplina Introdução à Economia

09/05/22, 22:01

9097



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE GEOGRAFIA		
DISCIPLINA: Introdução à Economia		
CARGA HORÁRIA: 60	CRÉDITOS: 4	CÓDIGO: FFP05-09097
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Obrigatória	FFP - Geografia (versão 2)
Eletiva Universal	<i>para todos os cursos da UERJ</i>

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	4	4	60
TOTAL	4	4	60

OBJETIVO(S):

Compreender o desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista ao longo da história - suas crises e contradições. Analisar a evolução do pensamento econômico e sua relação com as diferentes concepções de Estado, bem como a relação entre organização espacial e economia política.

EMENTA:

Evolução do Capitalismo. Evolução do Pensamento Econômico. Liberalismo. Teoria Econômica Marxista. O papel do Estado nas Economias capitalistas. Concepções de Estado. Teoria Keynesiana. Neoliberalismo. Socialismo: alternativa e crise. Organização espacial e economia política.

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

FFP05-01772 Economia

BIBLIOGRAFIA:

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. IN: GENTILI, Pablo e SADER, Emir (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- DOBB, Maurice. A Evolução do Capitalismo. 9ªed. São Paulo:Zahar Editores, 1983.
- GRUPPI, Luciano. Tudo Começou com Maquiavel - as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 10ª edição. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.
- HOBBSBAWM, ERIC J. A Era do Capital. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUNT, E.K. e SHERMAN, Howard J. História do Pensamento Econômico. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich . Manifesto do partido comunista. Edições progresso, 1987.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Coleção os economistas. São Paulo: Editora Abril, 1984.
- MESZÁROS, István. Para Além do Capital. Campinas: Boitempo/Unicamp, 2003.
- NAPOLEONI, Cláudio. O pensamento econômico do século XX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- RICARDO, David. Princípios de economia política e tributação. Coleção os economistas. São Paulo: Abril, 1982.
- SANTOS, Milton. Economia Espacial: críticas e alternativa. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- SINGER, Paul. Curso de Introdução à Economia Política. 7ª edição Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- SMITH, Adam. A riqueza das nações. Volume I. Coleção os economistas. São Paulo: Abril, 1982.

ANEXO D – Ementa da disciplina Geografia Econômica e da Indústria

09/05/22, 21:28

9102



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE GEOGRAFIA		
DISCIPLINA: Geografia Econômica e da Indústria		
CARGA HORÁRIA: 90	CRÉDITOS: 6	CÓDIGO: FFP05-09102
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Obrigatória	FFP - Geografia (versão 2)
Eletiva Universal	<i>para todos os cursos da UERJ</i>

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	6	6	90
TOTAL	6	6	90

OBJETIVO(S):

Analisar as atividades industriais e o atual processo de reestruturação produtiva, suas implicações na produção do espaço e a importância desses sistemas produtivos na organização social. Identificar as formas do aproveitamento energético, o volume de produção e consumo no mundo atual. Discutir a importância do instrumental teórico da geografia econômica para o ensino de geografia.

EMENTA:

Referenciais teóricos da geografia econômica nos processos históricos e contemporâneos de produção do espaço. Processos atuais de reestruturação produtiva. Reestruturações das formas de organização do trabalho, do espaço e das instituições em suas diferentes dimensões: econômicas, sociais, políticas e territoriais. Organização das atividades produtivas industriais e os respectivos impactos territoriais. Fontes de energia no mundo e no Brasil. Organização econômica e a distribuição industrial no território. Mudanças ocorridas na produção contemporânea do espaço brasileiro. Trabalho de Campo Curricular.

PRÉ-REQUISITO 1:

FFP05-09097 Introdução à Economia

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

FFP05-02742 Geografia Humana Geral e do Brasil III

BIBLIOGRAFIA:

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo (com comentário de Francisco de Oliveira). In.; (org) Emir Sader. Pós-liberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995, p. 9 - 37.
- BENKO, Georges. Economia, Espaço e Globalização na aurora do século XXI. São Paulo, Ed. Hucitec, 1996.
- CANO, Wilson. Raízes da Concentração Industrial em São Paulo. São Paulo, Ed. Hucitec, 1990.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna. SP, Edições Loyola, 1994.
- IANNI, Otávio. Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1963.
- MARTIN, Jean-Marie. A Economia Mundial da Energia. São Paulo, Editora UNESP, 1990
- MELLO, João Manuel Cardoso de. O Capitalismo Tardio. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.
- SANTOS, Milton. A natureza do Espaço: Técnica e Tempo - Razão e Emoção. São Paulo, Ed. Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton e Silveira, Maria Laura. O Brasil - Território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.
- SOJA, Edward W. Geografias Pós-Modernas - A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- SILVA, Sérgio. Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1995.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2002.

ANEXO E – Ementa da disciplina Geografia Agrária

09/05/22, 21:38

9111



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE GEOGRAFIA		
DISCIPLINA: Geografia Agrária		
CARGA HORÁRIA: 90	CRÉDITOS: 6	CÓDIGO: FFP05-09111
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Obrigatória	FFP - Geografia (versão 2)
Eletiva Universal	<i>para todos os cursos da UERJ</i>

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	6	6	90
TOTAL	6	6	90

OBJETIVO(S):

Discutir as diferentes correntes da geografia agrária e as bases teóricas que fundamentam a compreensão dos processos sócio-espaciais agrários, com destaque para as transformações em curso no mundo contemporâneo, na realidade brasileira e fluminense, a atuação dos movimentos sociais, a relação entre agricultura e natureza e a questão da reforma agrária; articular os conteúdos e as práticas desenvolvidas no âmbito do curso e as metodologias, conteúdos e práticas relativas à Educação Básica, buscando identificar de que formas a geografia agrária deve ser trabalhada no contexto do Ensino Fundamental e Médio.

EMENTA:

Diferentes concepções de Geografia Agrária; Agricultura e relação homem-natureza ao longo da história; A questão agrária e o capitalismo; Agricultura, ocupação e transformação do espaço brasileiro; Os movimentos sociais rurais e a reforma agrária no Brasil e no mundo; Agricultura e reforma agrária no Rio de Janeiro. Trabalho de Campo Curricular.

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

FFP05-02842 Geografia Humana Geral e do Brasil IV

BIBLIOGRAFIA:

- ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo/Rio de Janeiro/Campinas, Hucitec/ANPOCS/ Editora da UNICAMP, 1992. (págs. 51 a 77)
- ALENTEJANO, Paulo R. R. Reforma agrária, território e desenvolvimento no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2003.
- ALMEIDA, Sílvia Gomes; et. al. Crise socioambiental e conversão ecológica da agricultura brasileira: subsídios à formulação de diretrizes ambientais para o desenvolvimento agrícola. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. AS-PTA, 2001.
- CARNEIRO, M. J. & MALUF, R. S. (orgs.) Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.
- CHAYANOV, Alexander. "Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas" in GRAZIANO DA SILVA, J. e STOLKE, V. (orgs.) A questão agrária. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CHEVITARESE, André L. (org.) O campesinato na história. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- DELGADO, Guilherme Costa. Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965-1985. São Paulo, Ícone/Editora da UNICAMP, 1985.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. Petrópolis/RJ, Vozes, 2000.
- FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
- GOODMAN, David, SORJ, Bernardo & WILKINSON, John. Da lavoura às biotecnologias: agricultura e indústria no sistema internacional. Rio de Janeiro, Campus, 1990. (págs. 1 a 11 e 89 a 108)
- GRAZIANO DA SILVA, José. O novo rural brasileiro. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996.
- GRAZIANO NETO, Francisco. Questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura. São Paulo: Brasiliense, 1982
- GUANZIROLI, Carlos; et. al. Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- HOBBSAWAN, Eric J. Introdução. In MARX, Karl. Formações econômicas pré-capitalistas. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- IANNI, Octavio. Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia. Petrópolis: Vozes 1979.
- KAUTSKY, Karl. A questão agrária. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Proposta Editorial, 1980.
- LAMARCHE, Hugues (coord.). A Agricultura Familiar. Campinas, Ed. UNICAMP, 1993.
- LEITE, Sérgio et al. (orgs.) Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: IICA/NEAD; São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- LEITE, Sérgio Pereira. (org.) Políticas públicas e agricultura no Brasil. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.
- LÊNIN, Wladimir I. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia. São Paulo, Nova Cultural, 1985.
- LUXEMBURGO, Rosa. A acumulação do capital. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- MARTINS, José de Souza. (org.) Travessias: estudo de caso sobre a vivência da reforma agrária nos assentamentos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- MARTINS, José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo. São Paulo: EDUSP, 2000.
- MARTINS, Mônica Dias (org.). O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MEDEIROS, L. S. & LEITE, S. A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. da Universidade/UFRGS/CPDA/UFRRJ, 1999.
- MEDEIROS, Leonilde S. Movimentos sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ e UNSRID, 2002.
- MEDEIROS, Leonilde S. Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MOREIRA, Ruy. A marcha do capitalismo e a essência econômica da questão agrária no Brasil. Terra Livre, 6. São Paulo: AGB/Marco Zero, 1989.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo, Ática, 1986.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A agricultura camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991;
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. A geografia das lutas no campo. São Paulo, Contexto, 2002.
- PRADO JR. Caio. História econômica do Brasil. 23ª Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980. (p.31-46).
- ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1998. (págs. 23 a 68)
- STÉDILE, João Pedro. (org.). A questão agrária hoje. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1994.
- SZMERECSÁNYI, Tamás. Pequena história da agricultura no Brasil. São Paulo, Contexto, 1990.
- WOLF, Eric. Guerras camponesas no século XX. São Paulo: Global, 1984.
- WOOD, Ellen Meiksins. A origem do capitalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. (págs. 75 a 112).

ANEXO F – Ementa da disciplina Geografia da População

09/05/22, 22:45

9110



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE GEOGRAFIA		
DISCIPLINA: Geografia da População		
CARGA HORÁRIA: 60	CRÉDITOS: 4	CÓDIGO: FFP05-09110
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Obrigatória	FFP - Geografia (versão 2)
Eletiva Universal	<i>para todos os cursos da UERJ</i>

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	4	4	60
TOTAL	4	4	60

OBJETIVO(S):

Discutir as bases teóricas que fundamentam a compreensão dos processos sócio-espaciais relativos ao tema da população, com destaque para suas concepções, estrutura e distribuição e as transformações em curso no mundo atual.

EMENTA:

Diferentes concepções de Geografia da População; As teorias demográficas e a questão do crescimento populacional; A estrutura da população; A distribuição e a redistribuição da população no espaço geográfico; População, trabalho, cidadania e qualidade de vida; A mobilidade espacial da população.

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

FFP05-02523 Geografia Humana Geral e do Brasil I

BIBLIOGRAFIA:

DAMIANI, Amélia Luisa. População e geografia. São Paulo: Contexto, 1998.
GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente. São Paulo: Contexto, 1989.
HARVEY, David. Espaços da esperança. São Paulo: Loyola, 2005.
LACOSTE, Yves. A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas-SP: Papirus, 1988.
LEFEBVRE, Henri. A Cidade do Capital. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001
MOREIRA, Ruy. O Círculo e a Espiral; para a crítica da geografia que se ensina 1. Niterói: Edições AGB Niterói, 2004.
QUAINI, Massimo. Marxismo e Geografia. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.
RUA, João. Repensando a Geografia da População. GeoUERJ, 1. Rio de Janeiro, jan/1997.
SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

ANEXO G – Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia II, III e IV

09/05/22, 23:21

9114



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE GEOGRAFIA		
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia II		
CARGA HORÁRIA: 120	CRÉDITOS: 4	CÓDIGO: FFP05-09114
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Obrigatória	FFP - Geografia (versão 2)

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Estágio	4	8	120
TOTAL	4	8	120

OBJETIVO(S):

Promover a prática docente como eixo fundamental na formação inicial do educador sob fundamento da articulação teoria e prática no contexto da escola básica; Discutir as dimensões ética, sóciopolítica, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Geografia; Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Geografia em unidades escolares de Ensino Fundamental sob orientação; Avaliar as práticas docentes propostas e desenvolvidas; Analisar a prática docente de educador-geógrafo em sua amplitude e desafios.

EMENTA:

Procedimentos metodológicos para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Planejamento de atividades de ensino. A aprendizagem da Geografia no ensino fundamental. Investigação e análise das tendências e propostas de ensino de Geografia para o ensino fundamental. Prática Laboratorial.

PRÉ-REQUISITO 1:

FFP04-09075 Estágio Supervisionado I

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

FFP05-07032 Prática de Ensino II - Geografia

BIBLIOGRAFIA:

- CASTRO, Iná Elias de & et alli. (Org.) Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos & et alli. A Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. RS: Porto Alegre. Editora UFRGS/AGB Porto Alegre. 4ª edição. 2003.
- CAVALCANTI. Lana de Souza. Geografia e Prática de Ensino. Goiânia: Alternativa. 2002.
- LOPES, Alice Ribeiro C. Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano. RJ: Editora da UERJ, 1999.
- MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Geografia
- OLIVEIRA, Arioaldo U. de & PONTUSCHKA Nídia N. (Org.) Geografia em Perspectiva. SP: Contexto, 2002.
- Livros didáticos do ensino fundamental - diversos.

		EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
				2006	1º
3) UNIDADE: Faculdade de Formação de Professores			4) DEPARTAMENTO Geografia		
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia III		(X) obrigatória () eletiva () universal () definida () restrita	7) CH 120	8) CRÉD 4
9) CURSO(S) Geografia		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO	08	120	
TOTAL		08	120		
11) PRÉ-REQUISITO (A): Estágio Supervisionado I				12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Promover a prática docente como eixo fundamental na formação inicial do educador sob fundamento da articulação teoria e prática; Discutir as dimensões ética, sóciopolítica, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Geografia; Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Geografia em unidades escolares de Ensino Médio sob orientação; Avaliar as práticas docentes propostas e desenvolvidas; Analisar a prática docente de educador-geógrafo em sua amplitude e desafios.					
14) EMENTA Procedimentos metodológicos para o ensino de Geografia no Ensino Médio. Planejamento de atividades de ensino Investigação e análise das tendências e propostas de ensino de Geografia. Prática Laboratorial.					
15) BIBLIOGRAFIA CARVALHO, Maria Inês. <i>Fim de Século – A Escola e a Geografia</i> . Ijuí/RS: Editora UNIJUI, 1998. CASTRO, Iná Elias de & et alli. (Org.) <i>Geografia: Conceitos e Temas</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. CAVALCANTI, Lana de Souza. <i>Geografia e Prática de Ensino</i> . Goiânia: Alternativa. 2002. MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio OLIVEIRA, Inês. (Org.) <i>A democracia no cotidiano da Escola</i> . Rio de Janeiro: DP&A Editora/SEPE-RJ. 2001. PERRENOUD, Philippe. <i>Avaliação</i> . Porto Alegre: Ed. Artmed. 1999. Prática de Ensino de Geografia. Terra Livre No. 08 - Abril/1991 - Vários Autores. AGB/Marco Zero. Livros didáticos diversos para o níveis médio.					
16) PROFESSOR PROPONENTE Manoel Martins de Santana Filho		17) CHEFE DO DEPTº Charlles da França Antunes		18) DIRETOR Cláudio Barbosa da Costa	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

09/05/22, 23:32

9126



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE GEOGRAFIA		
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV		
CARGA HORÁRIA: 90	CRÉDITOS: 3	CÓDIGO: FFP05-09126
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Obrigatória	FFP - Geografia (versão 2)

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Estágio	3	6	90
TOTAL	3	6	90

OBJETIVO(S):

- Conhecer e desenvolver projetos de ensino de Geografia em situações especiais de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva sob orientação;
- Promover a prática docente a partir da articulação teoria e prática em educação especial;
- Discutir as dimensões ética, sócio-política, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Geografia;
- Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Geografia em situações especiais de ensino sob orientação;
- Discutir a necessidade do diálogo multidisciplinar para o ensino na educação especial;
- Executar e avaliar as práticas docentes nas propostas e desenvolvidas.

EMENTA:

Pesquisa de procedimentos metodológicos para o ensino de Geografia em educação especial. Experiências de prática educativa no ensino de Geografia para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.
Planejamento de atividades de ensino em educação no campo. Geografia na educação indígena. Geografia na educação para jovens em situação de risco. Geografia na educação de jovens e adultos. Investigação e análise das tendências e propostas de ensino de Geografia em condições especiais de ensino-aprendizagem.

PRÉ-REQUISITO 1:

FFP04-09075 Estágio Supervisionado I

BIBLIOGRAFIA:

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano De - Um Retrato Da Educação Especial No Brasil. EM ABERTO, Brasília, ano 13, n° 60, out/dez, 1993.
- CASTORIADIS, C. - A Instituição Imaginária Da Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Alvaro - Desenvolvimento Psicológico E Educação- Necessidades Educativas Especiais E Aprendizagem Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- Declaração de Salamanca - documento oficial da UNESCO.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - UNESCO - 1994.
- MEC-Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- . Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 1997.
- Roteiro De Metas Para Orientar O Debate Sobre O Plano Nacional De Educação. Brasília, 1997.
- MORGADO, I. A relação Pedagógica: Diferenciação e inclusão. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- MRECH, Leny Magalhães - Psicanálise e educação. Novos operadores de leitura. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.
- MRECH, Leny Magalhães. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA? [online]. Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_que_educacao_inclusiva.asp. Capturado em 24/03/2005 22:30:05
- NALLIN, Araci - Reabilitação Em Instituição: Suas Razões E Procedimentos - Análise De Representação Do Discurso. Brasília, CORDE, 1994.
- SASSAKI, R. K. Inclusão. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi - Inclusão Social: Construindo Uma Sociedade Para Todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi - Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TORRES, Rosa Maria - Que (E Como) É Necessário Aprender? Campinas, Papirus, 1994.
- CALDART, Roseli S. CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF, Coleção: Por uma educação no campo. Vol. 4. 2002.
- KOLLING, Edgar Jorge e MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF, Coleção: Por uma educação no campo. Vol. 2002.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n°8,069, de 13 de julho de 1990. 1990.
- LESCHER, A.D.; SARTI, c.; BEDOIAN, G.A.; ADORNO, R.C.F.; SILVA, S.L. Cartografia de uma Rede - Reflexões sobre um mapeamento da circulação de crianças e adolescentes em situação de rua da cidade de São Paulo. Ministério da Saúde/COSAM, UNDCP, Projeto Quixote/Unifesp, São Paulo, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza e GOMES, Nilza Godoy. Educação de Jovens e as Tecnologias de Informação e Comunicação: uma Proposta de Educação para Jovens Desfavorecidos. ENDIPE 2004, Curitiba.