

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - NCT
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA -
PPGG

TELMA FORTES MEDEIROS

Dissertação de Mestrado

GEOGRAFIA E GÊNERO:
Um Estudo no Contexto Escolar

PORTO VELHO - RO
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - NCT
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA -
PPGG

GEOGRAFIA E GÊNERO:
Um Estudo no Contexto Escolar

Telma Fortes Medeiros

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia – PPGG, Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Geografia, da Universidade Federal de Rondônia

Orientadora: Prof^a Dra. Maria das Graças S. Nascimento Silva

PORTO VELHO – RO
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo Biblioteca Central / UNIR

M4885g	<p>Medeiros, Telma Fortes Geografia e Gênero: Um Estudo no Contexto Escolar/ Telma Fortes Medeiros. Orientadora Maria das Graças Silva Nascimento Silva. – Porto Velho, 2008. 140p.</p> <p>Dissertação apresentada à Fundação Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre em Geografia</p> <p>1. Geografia e Educação- Rondônia 2.Geografia e Gênero- Rondônia I. Título</p> <p>CDU: 91:37(811.1)</p>
--------	--



MESTRADO EM GEOGRAFIA - UNIR
A Amazônia e Políticas de Gestão Territorial

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



NÚCLEO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

PPGG

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Telma Fortes Medeiros

A Banca de defesa de Mestrado presidida pela orientadora Profa. Dra. Maria das Graças Silva Nascimento Silva e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Josué da Costa Silva e pela Profa. Dra. Lilian Maria Moser reuniu-se no dia 07 de novembro de 2008, às 08:30 horas na sala Josué de Castro, Prédio de Mestrado em Geografia, no Campus Universitário José Ribeiro Filho-UNIR, para avaliar a Dissertação de Mestrado intitulada "Geografia e Gênero: Um Estudo no Contexto Escolar" da mestranda *Telma Fortes Medeiros*. Após a explanação da mestranda, e sua argüição pela Banca Examinadora, a referida dissertação foi avaliada e de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia foi APROVADA

Porto Velho, 07 de novembro de 2008.

Profa. Dra. Maria das Graças Silva Nascimento Silva
Orientadora

Prof. Dr. Josué da Costa Silva
Examinador

Profa. Dra. Lilian Maria Moser
Examinadora

DEDICATÓRIA

A muitas **MULHERES** que foram silenciadas e vitimizadas por uma sociedade sexista.

A poucas **MULHERES** que romperam com a história determinista e linear, e criaram um novo mundo: o das possibilidades.

AGRADECIMENTOS MAIS QUE ESPECIAIS...

Ao **Deus** que me oportunizou este estudo, me ofertando muito em meio a tantas adversidades.

A **Universidade Federal de Rondônia** através da pessoa do Profº Dr. Josué da Costa Silva, que através de um sonho solitário tornou possível a realização de vários sonhos. Inclusive o meu!

À **Maria Helena**, que mesmo sem ter a instrução formal exigida pela sociedade, muito contribuiu com minha formação, exemplo de mulher e amiga, sou muito grata pelos seus ensinamentos. Agradeço por nesta vida poder chamá-la de “MÃE”.

À **Huila Fortes** por suportar meus “STRESS” no dia-a-dia.

Ao **Elisvan, Neves, Rai e Lêda** pessoas que me protegeram em momentos de extrema delicadeza e fragilidade.

À **Josélia Gomes** (Jô) pela amizade, por acreditar em minha capacidade intelectual. Grande incentivadora para os estudos freireanos e dos estudos de gênero. Em nossas conversas falou-me de poesia, de amor, de ciência, de música, da vida... Jô minha eterna gratidão!

À **Gracinha** por ter paciência, confiar e acreditar em mim, apontando os caminhos necessários para a produção deste estudo. Obrigada pelo apoio constante!

À **Ivonete Tamboril**, que em 1998 despertou em mim a leitura do mundo sob o olhar freireano; através das inquietações e das leituras propostas em sala de aula. É também pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. Obrigada Ivonete!

Ao **Paulo Freire**, pelos questionamentos, pelos ensinamentos, pelas inquietações e diálogos constantes;

Aos **Amigos e Amigas** do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Mulher e Relações de Gênero – GEPGENERO/UNIR.

À **Irmã Margarida Cabral**, que me ensinou o significado da perseverança, da disciplina, e pelo seu desafio lançado em setembro de 1997.

Aos colegas do Mestrado, especialmente, **Selma, Geanne, Graziela, Galvão, Ozéas, Cristiane** que muito colaboraram para nossas reflexões em sala de aula.

Aos amigos de longe e de perto que, direta ou indiretamente, contribuíram para este feito, especialmente, à **Sheila, Cláudia, Andrea, Domingas, Gabrielle**.

À **Cleia** que mesmo estando longe do mundo acadêmico-científico muito contribuiu com meu amadurecimento pessoal, sempre com palavras de ânimo e alegria!
Obrigada Amiga!

Aos/as professores/as da rede pública estadual de ensino que muito colaboraram com esta pesquisa.

“Eu carrego um sertão dentro de mim, e o mundo no qual vivo é também um sertão. As aventuras não têm tempo, não tem princípio nem fim. E meus livros são aventuras, para mim são a minha maior aventura. Escrevendo, sempre descubro um pedaço de infinito. Vivo no infinito, o momento não conta”.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

As redefinições das relações sociais aparecem como resposta a alguns questionamentos trazidos à tona, quando o processo de modernização produziu conseqüências alarmantes, sob a égide do excesso de racionalização da humanidade. Assim, a superação das contradições das condições da modernidade é traçada como um dos desafios contemporâneo. Nesse estudo específico, sobre as relações de gênero, surgido no movimento feminista propagando-se às discussões atuais a vinculação da temática aos estudos geográficos surgiu no final da década de 70. Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva identificar as representações de gênero no ensino de Geografia, compreendendo que homens e mulheres compõem, habitam e transformam o espaço. Levantamos as representações de gênero no ensino de Geografia a partir da contribuição de dez docentes que atuam na Educação Básica, distribuídos em quatro escolas da rede pública estadual no Município de Porto Velho. Por mais que os avanços sejam visíveis, o desafio que ora se apresenta para mulheres e homens que idealizam uma sociedade justa sob a ótica dos gêneros é grandioso. Somados a inúmeros esforços científicos e a incansável luta feminina, Geografia e Gênero se consolidam como um ramo do saber científico que certamente dará contribuições a construção de uma sociedade em que a igualdade entre os gêneros prevaleça e, conseqüentemente, a sociedade seja mais humanizada. A compreensão dos fenômenos: Ensino de Geografia, Geografia e Gênero, apresentada nesta pesquisa, permitiu-nos o desvelamento de algumas mistificações dos segmentos dominantes, ao mesmo tempo em que nos permitiu vislumbrar uma perspectiva potencializadora do impulso necessário para a superação de uma educação sexista, opressora e discriminatória, desde que sejam dadas condições de desenvolvimento de uma educação progressista e emancipada. Contudo, esse impulso só será possível se a temática relação de gênero for pauta de discussões e reflexões não apenas no âmbito do ensino de Geografia, mas em todo o processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Geografia. Gênero.

ABSTRACT

The redefinitions of social relations appear as a response to some questions, when the process of modernization produced alarming consequences, under the aegis of excessive humanity rationalization. Thus, overcoming the contradictions of the conditions of modernity is drawn as one of contemporary challenges. In this specific study on the relationship of gender, emerged in the feminist movement spread to the tying of the current discussions on thematic studies geographic came at the end of the 70's. In this way, this research aims to identify the representations of gender in the Geography teaching, comprising men and women who compose, live and transform the space. The research showed the representations of gender in the Geography teaching from the contribution of ten teachers who work in Elementary School, distributed in four State Public Schools in Porto Velho. No matter how much the advances are visible; the challenge that now presents itself for women and men who devise a fair society from the genders point of view is great. Geography and gender added to numerous scientific and tireless efforts female struggle are consolidated as a branch of scientific knowledge that will certainly contribute to building a society where gender equality prevails and, consequently, society is more humanitarian. The understanding of phenomena, Geography Teaching, Geography and Gender, presented in this research, allows to show some dominant segments mystifications and to glimpse the prospect of necessary impulse to overcome a sexist education, oppressive and discriminatory, since they are given conditions for development of a progressive and emancipated education. However, this impulse will only be possible if the subject *gender relation* for discussed and reflected and that it is not happen only in the Geography teaching, but in the whole educational process.

KEY WORDS: Education. Geography. Gender. Teaching Geography.

LISTA DE SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PROHACAP – Programa de Formação e Habilitação de Professores Leigos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

GEPGENERO – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero

GEPcultura – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Modo de Vida Amazônico

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

REN – Representação de Ensino

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, MAPAS E GRÁFICOS

FIGURAS

	FIGURAS	PÁGINA
01	Olympe de Gouges ¹	66
02	Nísia Floresta Brasileira Augusta ²	67
03	Simone de Beauvoir ³	72

QUADROS

QUADRO	CONTEÚDO	PÁGINA
01	Organização dos docentes que atuam no Município do Porto Velho, segundo aspectos: Sexo, área de formação e área de atuação	87
02	Distribuição por sexo e área de atuação	91

MAPA

	MAPA	PÁGINA
01	Localização das Escolas	95

GRÁFICOS

	GRÁFICOS	PÁGINA
01	Professores/as por pólo e atuação	88
02	Professores/as por área de formação	89
03	Professores/as com formação em Geografia que atuam em outra área e em Geografia	90
04	Sexo	90
05	Professores/as por sexo e área de formação	91

¹ Disponível em < www.liternaute.com > acesso em 26 de janeiro de 2008.

² Disponível em < www.viewimagens.com > acesso em 26 de janeiro de 2008.

³ Disponível em www.editoramulheres.com.br acesso em 26 de janeiro de 2008.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – “O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR”: A PESQUISA E SEU PERCURSO	21
1.1 – Abordagem Teórica	26
1.2 – Fontes dos dados	31
1.2.1 – Levantamento da fonte da pesquisa	32
1.2.2 – Instrumentos da pesquisa	32
1.2.2.1 – Pesquisa documental	33
1.2.2.2 – Questionário	33
1.2.2.3 – Entrevista Reflexiva	34
1.3 – Sistematização dos dados empíricos	36
CAPÍTULO II – OS REFLEXOS DA GEOGRAFIA TRADICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR	39
2.1 – Sistematização da Geografia a partir dos postulados da escola Alemã	42
2.2 - Sistematização da Geografia a partir dos postulados da escola francesa	45
2.3 – A contribuição das Escolas Alemã e Francesa à Geografia	49
2.4 – O Reflexo do pensamento geográfico e a contribuição para o ensino da Geografia no Brasil	50
2.5 – O processo de “renovação” do pensamento geográfico e as redefinições do objeto geográfico	52
2.6 – Ensino da Geografia no século XXI: limites e possibilidades	54
CAPÍTULO III – GEOGRAFIA E GÊNERO: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DO ESPAÇO, UMA FORMAÇÃO CIDADÃ	61
3.1 – Gênero e sua emergência	62
3.2 – Trajetória do movimento feminista: uma breve introdução da abordagem de gênero	64
3.3 – Novo Feminismo e seus múltiplos enfrentamentos	72
3.4 - Feminismo versus relações de gênero: da subversão à superação	73
3.5 – Gênero e Geografia: uma relação possível?	78
CAPÍTULO IV – GEOGRAFIA E GÊNERO: UM RECORTE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO DOS DOCENTES EM PORTO VELHO	84

4.1 – Conhecendo o universo de nossa pesquisa	85
4.2 – As representações de gênero no ensino de Geografia	96
4.2.1 – Geografia e Gênero: resultado de um questionamento	97
Categoria 1 – Relacionada às diferenças de sexo	97
Categoria 2 – Gênero uma construção histórico-social	101
Categoria 3 – Desigualdade de Gênero	103
Categoria 4 – Representações de Gênero e o ensino de Geografia	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIA	113
APÊNDICE	121

INTRODUÇÃO

“O vento é o mesmo, mas a resposta é diferente em cada folha”.
Cecília Meireles

O desenvolvimento de uma pesquisa não é uma tarefa que se dá do dia para noite, num piscar de olhos, uma vez que o propósito de uma pesquisa científica está em entender e investigar o tempo e o espaço vivido pela sociedade. Para tanto, investigar nos induz à observação, reflexão, indagação e questionamentos sobre as situações enfrentadas e experimentadas. O cenário para o desenvolvimento de nosso estudo constitui-se no Brasil contemporâneo, no qual vincula a temática de relações de gênero às suas ações afirmativas e políticas públicas para o desenvolvimento de um país.

Em seus estudos Paulo Freire, conhecido como o andarilho do mundo, nos ensinou que na educação a humanidade busca ser sempre mais e, por isso encontra nela um espaço de afirmação das diferenças e de construção de identidades específicas. Em uma perspectiva da educação humanizada, ele enxergou o ato pedagógico como um ato de esperança, no qual os seres humanos buscam a completude, a conclusão e o acabamento, através do processo de conscientização de que, como todos os demais seres do Universo, são incompletos.

Nesse sentido, o tema subjacente de nossa investigação está no campo da educação, partindo da premissa que “a educação por si só não muda o mundo, mas sem ela não haverá mudança” (FREIRE, 1989). Pois, ensinar e aprender consiste em uma tarefa diária de qualquer educador, aparentemente tão simples, porém tão complexa a efetivação desta inteireza, sendo este o papel central da educação.

A proposta neste estudo surgiu de várias situações, em função de observações empíricas decorrentes da vivência de nossa prática escolar, no Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública no município de Porto Velho. Na condição de coordenadora pedagógica, foi possível presenciar algumas situações provocadoras que colocavam em questão os modelos estereotipados aos quais os docentes se referiam aos alunos/as de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia no âmbito da sala de aula, tais como: as permanentes queixas docentes sobre o mau desempenho dos alunos e alunas – *são indisciplinados/as, não fazem*

as *tarefas* (exercícios de fixação/resolução de questionários, a adoção de métodos de ensino convencionais, aulas expositivas e temas abstratos)

Outra situação provocadora de nosso interesse por este estudo foi potencializado a partir de nossa participação na I Conferência Municipal de Políticas para a Mulher realizada em junho de 2004 na cidade de Porto Velho, no qual vivenciamos momentos únicos de debates e questionamentos que foram problematizados durante este encontro.

Através de nossa participação na Conferência, impulsionou o ingresso no GEPGENERO, compreendendo que tínhamos um momento ímpar que pudesse contribuir para o amadurecimento intelectual. As inquietações sobre o tema, relações de gênero, foram ocasionados por nossas ações de estudo e de pesquisa, diante do contato com o grupo de estudo e de pesquisa. Entendemos que o momento era oportuno para a construção dos embasamentos teóricos.

Ao integrarmos no grupo de pesquisa, pudemos participar do Projeto Beradão¹, em que realizamos 04 (quatro) viagens de barco para o baixo Madeira, no município de Porto Velho, durante o ano de 2005. Durante essas idas e vindas, conhecendo as comunidades ribeirinhas, aprendemos sobre pesquisa e estudo, e preservação dos saberes e da cultura daquele grupo que se apresentavam tão próximos geograficamente de nós, porém tão distantes em seus costumes, crenças, religiosidades. Observávamos, principalmente, a condição da mulher ribeirinha que trazem as marcas de uma história de sofrimento e de luta por morarem em uma região de difícil acesso.

Enfim, não podemos negar que os momentos que passamos juntos e juntas, discutindo achados e não apenas nos textos, bem como em nossas experiências, debatendo dúvidas, interrogando-nos, e desafiando-nos, sugerindo-nos leitura, surpreendendo-nos, espantando-nos oportunizaram nosso crescimento pessoal e intelectual. Os encontros exerciam em nós um encanto que quase sempre ultrapassávamos o horário, confessamos que muito aprendemos com o GEPGENERO.

¹ Programa de extensão universitária Beradão, vinculado ao PROEXT/MEC, desenvolvido no período de 2004 a 2005, com objetivo principal de pesquisar comunidades ribeirinhas nos aspectos da medicina alternativa, educação, saúde e formação de cooperativas.

Ainda, durante o ano de 2005, desenvolvemos oficinas temáticas sobre relações de gênero e de violência doméstica contra mulher, em escolas da rede pública estadual no município de Porto Velho, tendo como público professores e professoras, alunos e alunas. Entendíamos que durante estes momentos poderíamos enriquecer nossas reflexões, aprofundar nossos questionamentos e indagações. Entendemos que a ação prática é tão necessária quanto a teórica, então escolhemos as escolas por compreendermos ser uma instituição social que se apresenta em um espaço de múltiplas relações e realidades. Nesse sentido, consideramos que:

Um pensamento muito corrente hoje em dia é o de que a educação é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um 'mundo em mudança'. (BRANDÃO, 2006, p.78).

Certamente, as atividades teóricas e de campo desenvolvidas pelo GEPGENERO, proporcionaram amadurecimento intelectual e grandes inquietações sobre o tema relações de gênero. Com a chegada no Mestrado em Geografia proposto pela Universidade Federal de Rondônia no ano de 2006 foi possível realizar esta pesquisa.

Nesta pesquisa proposta, especificamente, examinamos as representações de gênero dos docentes que atuam no ensino da Geografia, em seus discursos e práticas educativas. A compreensão das representações de gênero nas relações pedagógicas interessou-nos como foco central de estudo para esta investigação, no sentido de clarificar a concepção de gênero e sua relação com a práxis em sala de aula voltada para a formação de cidadãos e cidadãs.

Identificar as representações de gênero a partir das contribuições dos/as docentes de Geografia possibilitou a compreensão dos fatores que estão envolvidos nesse processo. Acreditamos que nosso estudo possa contribuir para a ressignificação do modo de pensar dos/as docentes sobre a condição de homens e mulheres na atualidade.

A relação entre a ciência geográfica e o componente curricular de geografia é muito complexa; apesar de ambas formarem uma unidade não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. Por outro lado, a disciplina escolar de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência e de outras que não

têm lugar no ensino fundamental e médio, como os temas das áreas de astronomia, economia e geologia, que são convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação formal. Numa perspectiva atual, o ensino de Geografia na educação básica começa a assumir novos paradigmas: ao invés de ser acúmulos de conteúdos, passa a ser o da compreensão do humano construindo o espaço; uma visão socializada e humanizada das relações.

Em contraponto, os estudos sobre Gênero estão ligados diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, pois ele surgiu em um contexto de efervescência social política, de contestação, de rebeldia e de transformação, expressando-se de várias maneiras, através de marchas, protestos, bem como em publicações de livros, jornais e revistas.

O conceito de “gênero”, formulado na academia na década de 1970, é historicamente fruto do movimento feminista contemporâneo. Contudo, suas raízes são bem mais profundas. Diante deste aspecto consideramos recuperar a história do feminismo, o momento de sua incorporação e da definição da terminologia gênero, compreendendo seus pressupostos teórico-metodológicos e políticos através de seus desdobramentos. Sabemos que a sociedade vivencia constantes processos de mudanças o que leva a redefinições dos pressupostos teóricos de ciência e das estruturas sociais, mesmos os mais resistentes como a escola.

Nesta perspectiva, há o interesse em compreender a vinculação do tema Geografia e Gênero, relacionados ao contexto escolar, vez que ambos apresentam-se como movimento da atualidade,

Entendemos que no ensino deverá haver uma orientação para a formação do cidadão e da cidadã, diante dos desafios e tarefas concretas postas pela realidade social. Nesse aspecto, consideramos como questão inspiradora para nossa investigação: na atualidade, o ensino de Geografia vislumbra uma perspectiva potencializadora necessária para a superação dos limites de práticas sociais sexistas, opressoras e discriminatórias?

Como desdobramentos obrigatórios de resposta a esta investigação, emergem, dentre outros, os seguintes objetivos mais relevantes de nossa investigação:

- Analisar a prática educativa das professoras e dos professores que atuam na disciplina de Geografia, na Educação Básica, a partir das premissas fundamentais: suas representações de gênero no ensino de Geografia e as implicações destas em sua prática pedagógica;
- Estruturar as representações que os docentes têm sobre as questões de gênero em sua prática educativa no âmbito do ensino da Geografia.

As respostas aos questionamentos, que propomos como tema de estudo para esta pesquisa, possivelmente, viabilizarão redefinições aos aspectos levantados referente às concepções e atuações do docente do ensino da Geografia. É necessário que estes questionamentos sejam analisados ou pelo menos enfrentados, para que vislumbre a construção de um projeto para educação, possibilitando transformações significativas para a sociedade.

O levantamento de informação para este estudo foi realizado com 10 (dez) docentes da rede pública estadual, sendo 07 (sete) do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino, com licenciatura em Geografia e que ministram aula de Geografia na Educação básica, no período de setembro e novembro de 2007. Recortamos o universo de nossa pesquisa de modo a focar os professores e as professoras que atuam, especificamente, nos segmentos do ensino fundamental e médio da educação básica.

Os/As docentes, cujo tempo de magistério é compreendido entre 10 e 25 anos e suas idades correspondem dos 30 aos 48 anos, pertencem a quatro escolas públicas e em nossas análises identificamos com a letra “P” seguida do numeral cardinal, a fim de que suas identidades não fossem reveladas. A utilização de questionário e entrevista como instrumento de coleta de dados propiciou a exploração dos conhecimentos e experiências dos colaboradores/as. O questionário proposto possibilitou a seleção de uma professora para a realização de uma entrevista reflexiva.

Organizamos a entrevista de forma que fossem planejadas e previamente agendadas com nossa colaboradora, posteriormente transcritas, em seguida validadas pela mesma, segundo critérios que possibilitassem a verificação das respostas dadas e sua fidedignidade para a posterior análise. A partir da leitura das informações obtidas por meio das técnicas descritas, analisamos os dados e

informações, a fim de confirmar ou não nossa questão problematizadora de investigação.

Ao longo do trabalho, percebemos que emergiam, embora em casos muito isolados, intenções por parte dos docentes em desenvolver o fazer pedagógico pautado em uma concepção igualitária entre os gêneros, muito embora suas ações e representações estejam longe de uma compreensão das relações igualitárias de gênero.

Nesse sentido, esta pesquisa não teve a pretensão de ser prescritiva do “bem ensinar Geografia sob os enfoques das novas discussões sobre a área do ensino da Geografia, principalmente nos estudos sobre gênero”, mas desejou servir de reflexão para que a comunidade de professores, professoras e escola possam discutir e questionar seus referenciais de ciência, de educação e do ensino de Geografia para fomentar a busca de um ensino que auxilie o fortalecimento de autonomia intelectual do educando e da constituição de uma noção de cidadania que priorize a luta coletiva pela democracia, pela justiça social através da apropriação e da reflexão sobre o espaço geográfico, uma Geografia que pense a ontologia do ser humano a partir do espaço social.

Além de refletir sobre o ensino de Geografia no contexto escolar educacional, este estudo também apresenta questões de fundo para nosso debate, aspectos relacionados à formação de professores em Geografia constituindo-se uma reflexão para a Universidade, apresentando-se como instrumento importante para reflexão acerca da formação docente e seus resultados nas escolas.

Desse modo, a pesquisa está estruturada em capítulos, precedidos de uma introdução e seguidos de considerações finais, referências e apêndices.

No Capítulo I, buscamos a explicitação detalhada da abordagem teórico-metodológica, detalhando a metodologia utilizada, delineando os instrumentos de coleta dos dados e o método utilizado na análise dos resultados obtidos nesta pesquisa.

No Capítulo II, dedicamos para a revisão a partir dos desdobramentos das ciências geográficas até sua constituição no saber escolar ao cenário em que ela se insere, relacionando os limites e possibilidades de um ensino voltado para as temáticas emergentes.

No Capítulo III, a abordagem centrou-se na literatura relacionando o movimento feminista ao surgimento das discussões sobre relações sociais de Gênero, como resultado e/ou conquista deste movimento.

No Capítulo IV, reservamos à apresentação dos resultados da pesquisa, com análise e discussão dos dados; este capítulo permitiu-nos a compreensão acerca das representações de gênero dos docentes do ensino de Geografia.

No Capítulo V, apresentamos as nossas considerações finais, procurando apontar as contribuições que esta pesquisa pode oferecer aos docentes, formadores e àqueles que acreditam que por meio do processo educacional poderemos superar uma sociedade sexista. Sem ter a pretensão de ter “esvaziado” o tema em tela, mas que muitos desdobramentos surgirão através de outras pesquisas sobre esta temática.

Ao texto da dissertação, segue a lista de obras consultadas, que são devidamente apresentadas nas referências.

No apêndice encontram-se os roteiros do questionário, carta de apresentação e organização dos dados empíricos.

CAPÍTULO I

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: A PESQUISA E SEU PERCURSO

Caminhante, é o teu rasto

O caminho, e nada mais;

Caminhante, não há caminho

O caminho faz-se ao andar.

(Antonio Machado, “Provérbios y cantares”

CAPÍTULO I

“O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR”: A PESQUISA E SEU PERCURSO

No desenvolvimento de nossa pesquisa, consideramos como metodologia mais apropriada a pesquisa qualitativa descritiva, que se caracteriza sob o aspecto de proporcionar maior familiaridade com o problema, o que facilita a construção de hipóteses, aprimorando as idéias e/ou descobertas de intuições; a descrição das características de determinada população ou fenômenos, através de sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, contribuindo para o registro de suas opiniões e comportamentos relacionados à determinada temática (GIL, 2002).

Neste estudo proposto, especificamente, examinamos as representações de gênero no ensino da Geografia, no discurso e na prática docente no contexto escolar. Para tal, tivemos que nos aproximar dos focos principais de nosso interesse sendo eles: o docente e o local de sua atuação na escola.

Primeiramente, consideramos necessário buscar as contribuições teóricas dos seguintes autores e autoras, respectivamente, no que concerne às temáticas: Educação, Ensino de Geografia e Gênero: Brandão (2001); Freire (1992), (1996), (2000), (2001); Santos (2004), (2006a); Pontuschka (2002), (2007); Scott (1996), Louro (1997), pois há uma notoriedade teórica dos/as estudiosos/as citados para o aprofundamento da temática em questão.

O percurso metodológico é considerado o eixo orientador de todo nosso estudo. Assim, a organização metodológica da pesquisa está dividida em três partes sendo elas: abordagem teórica, fonte dos dados e sistematização dos dados empíricos. A seguir, cada uma delas será especificada.

1.1 ABORDAGEM TEÓRICA

A modernidade trouxe imensas e incomensuráveis mudanças, surgidas sob as preocupações pela busca das possibilidades de superação do modelo pré-moderno, dos meios e dos limites do quadro contextual e conceitual, através deste movimento a humanidade entrou em um ciclo de mudanças que jamais voltaria, no qual vivencia até os dias de hoje.

Nos aproximamos do conceito de modernidade e pós-modernidade, a partir das contribuições teóricas de Bauman (1998); Giddens (1991), (2002) e de Harvey, (2006) na perspectiva de vincular nossa temática de estudo a este movimento.

Construir uma abordagem epistemológica interligando Geografia aos estudos de Gênero requer uma busca nos fatos sociais e científicos que explicam, orientam e classificam o tema ligando diretamente às conseqüências da pós-modernidade. Portanto, nossa proposta consiste em perceber este movimento e suas significativas mudanças, tendo como ponto de partida o projeto Iluminista, pois este inaugurou um movimento no qual a humanidade jamais voltaria, dessa forma,

O pensamento iluminista abraçou a idéia do progresso e buscou ativamente a ruptura com a história e a tradição esposada pela modernidade. Foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões (HARVEY, 2006, p. 23).

Acreditamos que as mudanças que fundaram a identidade do período conhecido como moderno manifestaram-se mais claramente por volta do fim do século XVII e ao longo do século XVIII, que é reconhecido como o “Século das Luzes”, marcadamente, por ser um século da crítica. Consideramos que dentro da tarefa de identificar um início para a modernidade foi facilitada pela identificação do Século das Luzes. Porém, sua duração e seu desfecho não se apresentam como objeto de um absoluto consenso, onde podemos identificar em Bachelard (1970); Giddens (1991) e em Harvey (2006).

Podemos perceber que as grandes alterações na vida e no pensamento da humanidade que o referido projeto trouxe a partir do século XVII, fundamentam-se numa reflexão a partir de dois momentos: a evolução do pensamento científico e a compressão do tempo-espço. Nesta dinâmica, Harvey (2006, p.22) elucida que “a modernidade, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer

condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes”.

Inicialmente, a partir das fundamentações apresentadas em “O Novo Espírito Científico” de Bachelard, há um estabelecimento de novos elementos para pensar a ciência reflexivamente diante da realidade, pois segundo o autor, nesta nova fase “o pensamento científico irá substituir as metafísicas intuitivas e imediatas pelas metafísicas discursivas objetivamente retificadas”. (BACHELARD, 1970, p.10). Contudo, uma nova era no pensamento e na produção da ciência estaria sendo iniciada.

Ainda, para Giddens (2002) a modernidade se apresenta como sendo uma ordem pós-tradicional, mas não uma ordem em que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional. Assim, a modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo conhecimento tome a forma de hipótese – afirmações que podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum momento abandonadas.

Assim, diante das inúmeras mudanças ocorridas com o advento da modernidade, Bachelard (1970, p.97) evidencia em sua obra que “todo pensamento científico deve mudar perante uma nova experiência”.

Por outro lado, oportunamente utilizamos Giddens (2002), acrescentando que a partir da modernidade a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe². Desta maneira, novas dinâmicas sociais, são apresentadas como reflexo da compressão do tempo e do espaço, que propositalmente através da,

reorganização de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e reflexividade da modernidade supõem propriedades universalizantes que explicam a natureza fulgurante e expansionista da vida social moderna em seus encontros com práticas tradicionalmente estabelecidas. (GIDDENS, 2002, p. 27).

Acreditamos que o advento da modernidade trouxe grandes alterações no modo de vida das pessoas, tendo como aspecto mais visível a separação do tempo

² O termo “*Desencaixe*” utilizado por Antony Giddens refere-se ao deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. (GIDDENS, 1991; 2002).

e do espaço através do dinamismo pertinente ao momento. Consideramos que a busca pelo novo, a idéia da formação totalitária e estruturalista que a modernidade aponta perde seu rumo quando não consegue dar conta da diversidade apresentada pela humanidade, passando a viver um paradoxo, que por conseguinte apresenta suas crises, Harvey (2006, p.21) apresenta que,

os ambientes e experiências modernos cruzam todas as fronteiras da geografia e da etnicidade, da classe e da nacionalidade, da religião e da ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une toda a humanidade. Mas trata-se de uma unidade paradoxal, ela nos arroja num redemoinho de perpétua desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia.

Desta maneira, é a partir da segunda metade do século passado, que o paradigma moderno dá claros sinais de enfraquecimento, sua proposta totalitária, a ordem estruturalista e a ideologia do progresso encontram-se profundamente questionadas, a esse respeito Gomes (2003, p. 30) informa que “a crise é o anúncio de uma modificação, é também o signo da confrontação entre os dois níveis de compreensão entre o antigo e o novo.” Assim, é nesse clima que emergirá o processo de renovação do moderno, conhecido como pós-moderno.

Nesse aspecto, há um questionamento da própria ciência, no contexto do que vem sendo chamado de crise dos paradigmas modernos, colocação recorrente do pensamento que se considera ou se afirma, por sua vez, como pós-moderno. A postura pós-moderna caracteriza-se por rejeitar toda pretensão a um pensamento totalizante, às metanarrativas³ iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e essências, ou seja, a pós-modernidade busca lidar com os “cacos” e/ou os fragmentos das racionalidades produzidas pela modernidade.

Nesse sentido segundo Silva (2003), na modernidade ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, criou-se o pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada, assim o referido autor evidencia que “na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente, se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração” (SILVA, 2003, p. 112)

³ Utilizamos o conceito de “*Metanarrativa*”, a partir das reflexões de Harvey (2006, p.19) que explica como sendo interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal.

Pois, apesar dos sistemas sociais, políticos e econômicos da modernidade terem lançado o melhor de seus recursos e energias sobre este projeto não parecem ter chegado a um bom porto. Uma vez que, os questionamentos sobre o sentido da existência, da identidade enquanto indivíduo e da finalidade da vida continuaram agitando os corações humanos. Nesse sentido, Bauman (1998, p.30) afirma que,

O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo.

Assim, é na pós-modernidade que as preocupações e necessidades de ordem e controle surgem sob a perspectiva de buscar e elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, reunindo um sistema de compreensão da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social.

Diante deste fato, pensar a ciência a partir das novas relações sociais na pós-modernidade possibilita-nos novos debates ampliando o espaço para as discussões sobre os grupos considerados minoritários, que em outrora foram anulados ou esquecidos pela história. Nesse aspecto, é preciso considerar que as diferenças entre pessoas, grupos étnicos e religiosos é fruto de uma produção histórico-cultural, conforme aponta Bauman (1998, p.29):

As pessoas são diferentes, mas são diferentes por causa da diversidade das tradições locais e particularísticas em que elas crescem e amadurecem. São produtos da educação, criaturas da cultura e, por isso, flexíveis e dóceis de serem reformadas.

No entanto, avaliamos que a centralidade do estudo que propomos Geografia e Gênero, está inserida neste debate teórico que teve seu início na modernidade e ampliou-se na pós-modernidade. Neste novo dinamismo de tendências epistemológicas a Geografia é fortalecida como ciência na modernidade como observa Gomes (2003, p.14) acerca da ciência geográfica:

A geografia, que tem seus objetivos acadêmicos inscritos no projeto da modernidade, se sente naturalmente interpelada pelo questionamento, do qual ela é simultaneamente o objeto e o sujeito, e se preocupa, em buscar as possibilidades, os meios e os limites de um novo quadro contextual e conceitual.

Ainda nesse contexto, os estudos de gênero emergiram na pós-modernidade, no bojo dos questionamentos de autores como Derrida (1990, 1991), Foucault (1979, 1984, 1999), Boaventura (1994) considerados grandes revolucionários na construção da ciência pós-moderna, pois através de seus pressupostos construíram uma cerrada crítica à modernidade, acusam-na de ter sido dominada por uma exacerbada razão iluminista.

Nesse aspecto, o conceito de gênero é relativamente recente, os estudos sobre a mulher surgiram e foram fortalecidos na década de 1970, visando eliminar os obstáculos da vida social, política, econômica e cultural na promoção da igualdade entre homens e mulheres. Esses estudos permitiram uma maior visibilidade aos problemas enfrentados por mulheres e expuseram a desigualdade nas relações entre as pessoas, principalmente, de sexos opostos.

Visando superar as deficiências do conhecimento científico, teóricas/os propõem para a metodologia feminista na ciência, cuja finalidade é reconhecer a unidade entre sujeito e objeto, pois o método científico baseia-se numa determinada definição de objetividade, que as feministas têm questionado, uma vez que a subjetividade permeia toda atividade humana. As feministas insistem que a tomada de consciência da subjetividade e do contexto precisam se integrar ao processo científico, principalmente quando se tem por meta uma ciência mais justa e menos dogmática.

Nesse sentido, para um melhor entendimento sobre os estudos de gênero nos aproximamos do conceito a partir das contribuições de estudiosas do Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de gênero – NEMGE/USP (2006, p.18) que definem:

Gênero é um conceito que identifica o tipo de relação social que se estabelece entre homens e mulheres, determinada pela cultura em que vivemos. As relações de gênero são socialmente construídas e, como tal, especificadas de cada formação social que, por sua vez, sofre alterações econômicas e culturais.

O conceito de gênero surgiu como um instrumento de análise para ajudar em um melhor entendimento das relações entre homens e mulheres numa determinada sociedade e num determinado momento histórico. É um conceito importante porque procura mostrar que certos modelos de conduta e expectativas para homens e

mulheres são construídos socialmente através dos tempos - não determinados pelo sexo biológico - e, assim sendo, podem ser mudados.

Ainda, acrescentamos que os estudos sobre relações sociais de Gênero questionam os estudos das/sobre mulheres, no qual é compreendido como uma limitação conceitual, vez que, do ponto de vista social as mulheres não estão deslocadas socialmente. Então, entendemos que nessa perspectiva há um avanço para a construção de uma sociedade com igualdade social. Assim concordamos com Colling, “a igualdade das pessoas significa a igualdade de seus direitos civis e políticos, e não o fato de que essas pessoas sejam idênticas umas às outras por sua natureza ou mesmo por sua condição”. (COLLING, 2004, p.35).

As discussões sobre igualdade de gênero é de fundamental importância para a formação da cidadania, acreditamos que o amplo e contínuo debate sobre a temática na escola, criará uma rede de formação na qual a comunidade terá vivências ímpares que consolidarão práticas de convivência humana solidária.

Mesmo não sendo o questionamento central de nosso estudo, mas diante de tal abordagem, nos questionamos: quais as contribuições, na atualidade, acerca da interlocução entre Gênero, Geografia e Ensino de Geografia para a superação de práticas sexistas, preconceituosas e discriminatórias no âmbito da escola e da sociedade?

Esperamos que este estudo subsidie reflexões, ações e questionamentos de professores e professoras nas resoluções de situações vivenciadas no cotidiano escolar, bem como na sociedade. Acreditamos que, através dos estudos de gênero teremos um instrumento valioso na construção de uma sociedade mais justa, priorizando a multiplicidade, a heterogeneidade, pluralidade e dirimindo a exclusão social entre homens e mulheres.

1.2 FONTE DOS DADOS

A pesquisa apresentada se propôs a identificar as representações de gênero no ensino de geografia, a partir das contribuições dos docentes que atuam nesse componente curricular. Para tal, foram coletadas informações por intermédio da pesquisa documental, da aplicação de questionário e da realização de entrevista.

1.2.1 LEVANTAMENTO DA FONTE DA PESQUISA

Para o levantamento de nossa investigação, foi necessário considerarmos a quantidade de docentes que atuam no Ensino de Geografia. Então, partimos para a coleta de informações na Representação de Ensino (REN/SEDUC) para definirmos o universo dos docentes que atuam no ensino de Geografia no município de Porto Velho.

Segundo os dados coletados na REN/SEDUC, existem aproximadamente 250 professores e professoras, licenciados ou não, atuando na área de Geografia no Ensino Fundamental e Médio⁴. Estes docentes estão divididos em 71 escolas no município de Porto Velho, divididas em 09 pólos, essa divisão se caracteriza pela localização geográfica das escolas.

O levantamento do universo dos docentes que atuam no ensino de Geografia na rede pública estadual no município de Porto Velho, foi um aspecto relevante para a definição de nossa amostragem para a realização da pesquisa. Diante do nosso universo, elegemos três critérios para seleção dos colaboradores/as, sendo eles: o docente deveria ser formado em Geografia, estar atuando na disciplina de Geografia e desenvolver suas atividades na escola pública.

Os critérios foram definidos em função dos seguintes aspectos: primeiro, por nossa pretensão em discutir as representações de gênero estar no âmbito do ensino de geografia; segundo, por entendermos que o docente deveria ser formado nessa área do conhecimento e em consequência, sua atuação corresponder com sua formação, nossa escolha por escolas públicas se deu por compreendermos como um espaço da maioria e onde as situações são menos veladas. (CHARLOT, 2005).

1.2.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A partir da definição do levantamento do universo de docentes que atuam no ensino de geografia no município de Porto Velho, bem como, os que atendem aos critérios pré-estabelecidos tiramos nossa amostragem, no qual elegemos 10 (dez) docentes que colaborariam com nossa pesquisa. Mediante este levantamento, partimos para a realização de nosso estudo.

⁴ Fonte: Dados coletados na Representação de Ensino de Porto Velho/SEDUC/RO, sistematizados por Telma Fortes Medeiros em setembro de 2007

1.2.2.1 Pesquisa Documental

Consideramos como pesquisa documental, todo e qualquer documento que subsidiasse os docentes em sua prática a responderem aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes eram oportunizados por meio dialético de aprender-ensinar-aprender. Nesse sentido, os materiais curriculares⁵ compreendidos nesta pesquisa como documentos: livro-didático, planejamento pedagógico, avaliação e o registro diário dos/as professores/as.

Os materiais curriculares como sendo nossa primeira fonte de informações, ainda que incipientes, nos forneceram algumas pistas para aplicação dos questionários e em seguida para realização da entrevista.

1.2.2.2 – Questionário

Como instrumento mais adequado de coleta de dados optamos pelo questionário por entendermos ser “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, ou seja, é uma interlocução planejada” (CHIZZOTTI, 2006).

Na formulação das perguntas para o questionário procuramos evitar e/ou provocar distorções nas respostas, então seguimos as orientações de Viegas (2007), quanto às formulações das perguntas nos seguintes aspectos: ter cuidado com perguntas ambíguas, perguntas capciosas, perguntas duplas, perguntas técnicas, perguntas emocionais.

No que diz respeito às perguntas ambíguas, este autor considera que, é importante que, quem irá responder o questionário entenda as palavras de maneira mais próxima no sentido que o/a pesquisador/a quis dar a elas. É importante que o pesquisador evite perguntas capciosas, pois podem induzir e/ou influenciar na resposta.

Por outro lado, ao utilizar perguntas técnicas o/a pesquisador/a deverá aproximar a linguagem, para evitar que as perguntas sejam respondidas de forma equivocadas por leigos. O/A pesquisador/a deve evitar perguntas emocionais que

⁵ Adotamos a concepção de *Materiais Curriculares* ou *Materiais de Desenvolvimento Curricular* como todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador/a referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em avaliação (ZABALA, 1998, p.168-169).

derivam de foro íntimo sendo que corre o risco de que não sejam respondidas com sinceridade. (VIEGAS, 2007).

A aplicação do questionário apontou para uma série de informações que possibilitou a escolha do docente para a realização da entrevista.

1.2.2.3 Entrevista Reflexiva

A partir da aplicação do questionário, percebemos a necessidade de colhermos informações acerca de nossa pesquisa partindo da narrativa, então propomos a entrevista como uma professora, tendo como suporte teórico-metodológico a entrevista reflexiva. A escolha por esta forma de entrevista se deu pela dinâmica permitir ao entrevistado/a que “ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro encontro reflexivo: o/a entrevistado/a pode voltar de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do/a pesquisador/a” (SZYMANSKI, p. 15, 2002).

Diante do contato com a professora, marcamos um local e um horário mais oportuno para a realização da entrevista, também solicitamos autorização para utilização do gravador. No início da entrevista foi apresentado os objetivos da entrevista, bem como as informações que pretendíamos obter naquele momento.

Considerando que “a preparação da entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como perda de tempo, pois eles propiciam informações importantes para o/a pesquisador/a” (SZYMANSKI, 2002, p. 27). Procuramos estar atentos a todos os detalhes durante a preparação, a realização, a análise e a devolutiva da entrevista à nossa colaboradora.

Para realização da entrevista utilizamos, como citado anteriormente, à prática da entrevista reflexiva, seguindo os procedimentos propostos por Szymanski (2002), conforme apresentamos abaixo:

1 – A autora propõe o **contato inicial**, o que corresponde ao momento para nos fornecer dados sobre os procedimentos da entrevista, objetivos da entrevista e pesquisa, bem como a solicitação para utilização do gravador durante a realização da entrevista;

2 – Na fase inicial da entrevista é sugerido que façamos um **aquecimento**, momento oportuno para obtenção de dados considerados necessários a respeito dos participantes que, eventualmente, poderão ser completados ao final;

3 – Os nossos objetivos são a base para a elaboração da **questão desencadeadora**; nesta fase é importante que o entrevistador/a esteja atento quanto à formulação das perguntas, pois exige o cuidado em evitar indução de resposta. Considerar os objetivos da pesquisa, a escolha das perguntas deverá fazer parte do universo lingüístico do/a entrevistado/a e a escolha do termo interrogativo é fator que define toda a narrativa durante a entrevista;

4 – Ao longo da entrevista, o/a entrevistador/a vai apresentando a sua compreensão do discurso do/a entrevistado/a, sem perder de vista os objetivos de seu estudo. Nesse sentido, a **expressão da compreensão**, torna-se importante para perceber a diferença entre a compreensão e a interpretação, previamente baseada em alguma teoria ou hipótese pré-estabelecida.

5 – Também é importante que de tempos em tempos o/a entrevistador/ apresente qual o quadro que está se delineando para o/a entrevistado/a, ou seja, como está acompanhando a fala do/a entrevistado/a, a fim de manter uma postura descritiva do processo. As **sínteses** podem também ter a função de trazer a entrevista para o foco que se deseja estudar e aprofundar e apresentam os pontos principais de um discurso;

6 – Na tentativa de buscar maiores informações durante a entrevista, é necessário que o/a entrevistador/ busque questões de **esclarecimento**, **focalizadoras** e de **aprofundamento**, tais questões permitem fazer intervenções, durante a entrevista, que servirão de análise, nos momentos de confusão na expressão de fatos ou idéias e de superficialidades no tratamento delas;

7 – Para finalizar, trata-se da exposição posterior a compreensão do/a entrevistador/a sobre a experiência relatada pelo/a entrevistado/a. Nesse momento, trata-se da **devolutiva** onde é apresentada a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do/a entrevistado/a. É nessa fase que o/a entrevistado/a pode apresentar modificações surgidas durante o processo de reflexão, ao longo da primeira entrevista, podendo comparar a sua interpretação com a do/a entrevistador/a. Para o desenvolvimento da entrevista, selecionamos uma professora, convidamos para nossa entrevista, no qual ela se prontificou a colaborar.

Outro passo importante para realização da entrevista trata-se da preparação das questões que subsidiarão nossa ação; organizamos as questões sendo duas situações-problema e duas questões focalizadoras, sendo elas:

1 – Durante um evento realizado na escola a professora Vanessa selecionou 07 alunas e 07 alunos para ajudar a organizar o evento. Às meninas, a professora atribuiu as tarefas: varrer e ornamentar o pátio e lavar os banheiros. Aos meninos: carregar mesas, organizar o som e estruturar o palco, porque segundo ela, são mais fortes. O que você pensa sobre a distribuição das tarefas feitas pela professora?

2 – Ao planejar as aulas de geografia o professor Pedro, organiza os conteúdos selecionando-os partindo do pressuposto que conteúdos referentes à parte dos solos e mapas os meninos têm mais facilidade em aprender do que as meninas. Você concorda com o professor? Justifique.

3 – Qual o seu entendimento sobre relações de gênero?

4 – Como você vincula essa temática ao ensino de geografia?

Os resultados obtidos a partir desses passos serão configurados mais adiante onde aprofundaremos no capítulo IV. O procedimento que utilizamos para análise dos dados foi a técnica da Análise de Conteúdo, e que acreditamos que esta técnica nos forneceu informações valiosas para a consolidação de nossa interpretação acerca deste estudo.

1.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Para a sistematização dos dados empíricos trabalhamos com a Análise de Conteúdo, por compreendermos que esta técnica assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Nesse aspecto, entendemos a linguagem como,

uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, p.14, 2003).

Um fator importante para o/a pesquisador/a consiste em perceber que a análise do conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, pois, uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor (FRANCO, 2003, p.16).

Ainda, podemos elucidar que a finalidade da Análise do Conteúdo é a realização de inferência de conhecimento por parte do/a pesquisador/a. Nesse sentido produzir inferência sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma

mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador não deve ser entendido como um processo de estocagem e ou de indexação da mensagem (FRANCO, 2003). Realizar inferência nessa técnica exige sensibilidade, intencionalidade e profundo conhecimento teórico sobre a temática.

Para este estudo, nossa proposta consiste em fazer inferência acerca da temática estudada, considerando que produzir inferências em Análise do Conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduos e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2003, p.24-27).

O ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, que segundo Bardin (1977), é no conjunto de técnica de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, o/a pesquisador/a analisa a mensagem a fim de produzir inferências sobre as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação.

Ainda, na Análise do Conteúdo, não podemos descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos. (FRANCO, 2003, p.24). *Ex-post-fact*, é importante perceber os contextos históricos e sociais no qual nossos/as colaboradores/as foram imersos.

Entendemos que nossa opção pela técnica de análise de dados, possibilita-nos a organização dos dados em categorias, com o propósito da realização de inferências, para interpretação e análise sobre a temática em estudo.

Nesse aspecto, após a realização da coleta dos dados empíricos, e diante do que Bardin (1977) chama de “dados brutos”, partimos para a fase da análise de conteúdo seguindo os passos propostos pela autora, sendo eles:

1 – A *pré-análise*, cujo objetivo central é a organização, sendo necessário estabelecer um programa, que pode ser flexível, mas preciso;

2 – A *exploração* do material cuja atividade maior é a administração sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise e consiste de operações de decodificação;

3 – O *tratamento dos resultados* obtidos e interpretados.

Diante desta fase concluída, organizamos por tópicos as falas, evidenciando as temáticas que tiveram maior visibilidade, então podemos perceber o que cada material trazia em suas similaridades e particularidades. É importante elucidar que não somente com esse material em mãos nos foi possível realizar as análises, também refletimos muito com autores e autoras que estudam a temática em foco.

Por fim, categorizamos as questões evidenciadas, seguindo as orientações de Bardin, refletindo sob nossa problemática e objetivos da pesquisa para consolidação das categorias temáticas, sendo apresentadas no capítulo IV desta dissertação, bem como, apresentamos nossas considerações finais sobre as representações de gênero no Ensino de Geografia.

CAPÍTULO II

OS REFLEXOS DA GEOGRAFIA TRADICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas
reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no
tempo de redizer, de novo se diz. Redizer, falar do
dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo
outro sobre ou por causa do nosso dizer.*

(PAULO FREIRE)

CAPÍTULO II

OS REFLEXOS DA GEOGRAFIA TRADICIONAL NA CONTRUÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

*A geografia sempre se interessou por
“todos os mundos possíveis”.*

(AMORIN FILHO IN KOZEL *et all*, 2007).

Não temos a pretensão de escrever alguma novidade sobre a ciência geográfica, tampouco sobre o ensino da Geografia, apenas apresentar os reflexos e as contribuições que as escolas de Geografia (Alemã e Francesa) impulsionaram para a formação da geografia como ciência e saber escolar. Embora as idéias geográficas sejam já produzidas desde a antiguidade, é somente no século XVIII que ela começa a ser dividida em suas especificidades como Geografia Geral e Regional.

Esse período é caracterizado por grandes transformações sociais e, por conseqüências, há mudanças expressivas na forma de concepção de mundo.

Para compreendermos os movimentos durante este percurso da Geografia nos apropriaremos, neste capítulo, das contribuições dos seguintes autores e autora: Claval (2001); Lacoste (1988); Moraes (2005); Moreira (2005); Pontuschka (2002, 2007); Rocha(1996) e Vesentini (2004).

Os estudos Geográficos são bastante antigos, são datados deste o período Grego, pois foi na Grécia que as lutas pela democracia mais se acentuaram e tiveram maior duração, ainda tinha como base econômica o comércio. Dessa forma, a Grécia tinha uma necessidade de organização espacial em cidades-estados. Porém, somente a partir da passagem do feudalismo para o capitalismo que houve a busca por uma definição desta ciência.

A constituição do pensamento geográfico tradicional surgiu no século XIX, postulado nos fundamentos do positivismo, manifestado em uma prática empirista e naturalista. As duas grandes escolas dos tempos modernos foram as escolas alemã e francesa. As influências destas escolas duraram até meados da década de 60 do

século XX. A partir da década de 70 a Geografia tradicional e seus postulados teóricos foram postos em questionamentos.

A partir deste período a Geografia, segundo alguns autores como: Santos (2004a); Moraes (2005), passa por uma renovação, afirma que “há uma crise de fato da Geografia Tradicional, e esta enseja a busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas, enfim de uma liberdade maior de reflexão e criação” (MORAES, 2005, p.103).

Nesse contexto, o surgimento da Geografia Crítica, buscando a articulação do saber geográfico com a transformação da realidade, pois é preciso conhecer o espaço para atuar, intervir e transformá-lo.

Segundo Claval (2001), a Geografia Cultural nasceu da diversidade dos gêneros de vida e das paisagens. O que a priori estaria fadada ao declínio pela sua visível uniformização e reencontra seu dinamismo, ligando-se às representações e aos sentimentos de identidades que lhes estão vinculadas. Ela nos mostra que os lugares não têm somente uma forma e/ou uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Eles estão carregados de sentido para aqueles que os habitam ou que os freqüentam. Nessa perspectiva, a Geografia abre novos caminhos para interpretações, construções e/ou reconstruções do espaço a partir da percepção, da representação, do simbólico e da subjetividade.

A trajetória da Geografia Tradicional até a nova perspectiva da Geografia Cultural/Humanista é processada por profundas reflexões e contradições teóricas no que concerne à definição da ciência geográfica, conforme aponta Gomes (2003, p.305) elucida:

Se compararmos os discursos humanistas entre si, sua conduta se mostra mais do que ambígua, e mais frequentemente contém múltiplas contradições e oposições. Cada perspectiva procura impor a superioridade de seu ponto de vista, para fundar o “verdadeiro” humanismo. Poderíamos pensar que, à primeira vista, os pontos de vista são complementares, mas, de fato, em grande parte dos casos eles antes se excluem mutuamente.

Dessa forma, a partir das diferentes posições acerca do pensamento geográfico surgem diferentes diagnósticos que são contextualizados no foco das crises dos modelos científicos. A seguir, faremos a trajetória da Geografia enquanto ciência e seus reflexos no ensino de Geografia na atualidade. Partindo das escolas alemã e francesa, apresentando a Geografia crítica que se projeta na metade do

século passado e por fim a constituição do ensino de Geografia na atualidade e suas perspectivas.

2.1 SISTEMATIZAÇÃO DA GEOGRAFIA A PARTIR DOS POSTULADOS DA ESCOLA ALEMÃ

O grande pensador desta escola foi Friedrich Ratzel, com sua obra Antropogeografia – fundamentos da aplicação da geografia à história⁶ (1882) ele funda a Geografia Humana, ou seja, a Geografia pensada a partir da relação entre o ser humano e natureza. (MORAES, 1990).

Ratzel definiu o *objeto geográfico* sob dois aspectos: primeiro como o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade, cujas influências atuam na fisiologia e na psicologia dos indivíduos, em consequência estes atuam na sociedade, entendendo que “a sociedade é um organismo”. Em segundo, Ratzel defende a idéia de que a natureza influencia a constituição social, que cada ser humano deverá conquistar, a partir da necessidade de moradia e alimentação. Dessa forma, um desafio é lançado à humanidade, para tal precisará utilizar os recursos da natureza para esta conquista, com isto, virá inevitavelmente o progresso, pois:

O progresso significa um maior uso dos recursos do meio, logo, uma relação mais íntima com a natureza. Quanto maior o vínculo com o solo, tanto maior seria para a sociedade a necessidade de manter sua posse (MORAES, 2005, p.70).

Na concepção de Ratzel, o solo aparece como vital ao progresso. Logo, todas as condições que facilitam a mobilidade dos povos aceleram o curso da história. Nesse sentido, a expansividade seria natural dos povos e produziria diferentes efeitos conforme o estágio de desenvolvimento por eles vivenciado no momento da difusão.

Os diferentes fatores que influenciam e impulsionam o progresso de um povo, colocando-o na senda da civilização, possuem um pano de fundo em comum, o local onde se desenrola todo o processo, a superfície terrestre. A Terra é posta como o

⁶. Em sua proposição para definição do objeto da Antropogeografia, Ratzel apresenta uma trílice repartição: 1º a questão da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade; 2º o estudo sobre a distribuição das sociedades humanas sobre o globo e 3º Estudo da formação do território. (MORAES, 1990. p 09)

substrato indispensável da vida humana, sua condição universal de existência. O espaço, segundo Ratzel, encerra as condições de trabalho da sociedade, que aumenta progressivamente com o seu desenvolvimento. De tal modo que a civilização, ao libertar os povos do domínio do meio, os torna mais dependentes deles. Assim, a questão do domínio do espaço ocupa um lugar central na história.

As contribuições de Ratzel através de seus estudos e análises para a Geografia foram inúmeras, ele constrói o conceito de Território e o de Espaço Vital. O território seria uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano, então o território é posto como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe atribui a identidade. Com isso, a sociedade cria o Estado, em busca da defesa de seu território. A maior prova da ruína de uma sociedade é a perda de seu território. É nessa perspectiva que Ratzel analisa as relações entre o Estado e o Espaço.

A teoria do Espaço Vital manifestaria a necessidade territorial de uma sociedade tendo em vista seu equipamento tecnológico, seu efetivo demográfico e seus recursos naturais disponíveis. Seria assim uma relação de equilíbrio entre a população e os recursos mediados pela capacidade técnica. Seria também a porção do planeta necessária para a reprodução de uma dada comunidade. Nesse sentido, complementamos com Moraes:

A teoria do Espaço Vital representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo, portanto, suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais. (MORAES, 2005, p. 70)

Além de contemplar o elemento humano, a Geografia proposta por Ratzel buscou valorizar questões como: a história e o espaço sob o olhar da formação dos territórios, a ação humana sobre o globo, a distribuição dos povos e das raças na superfície terrestre, o seu isolamento e suas conseqüências, objetivando sempre o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades e tornando a humanidade efeito do ambiente. Por outro lado, a questão das influências das condições naturais sobre a história da humanidade é apreendida no quadro da produção e reprodução da vida material de homens e “mulheres” (grifo nosso). (MORAES, 1990)

Apesar dos avanços, no que concerne o método, Ratzel ainda concebe a Geografia como uma ciência empírica, postulada no positivismo, em que os procedimentos de análises seriam apreendidos pelos sentidos, através da observação, da indução e da descrição. Portanto, concordamos com Moraes (1990, p.13) quando ele afirma que:

A visão positivista de causalidade introduz um empobrecimento na formulação ratzeliana que anula sua rica e complexa proposta de objeto. No equacionamento da problemática das influências, frente à normatização mecanicista, as condições naturais passam a ser vistas como o *locus* da determinação, como elemento da causação a partir do qual a história humana se movimenta, A sociedade passa a ser vista como elemento passivo, que apenas reage a uma causalidade que lhe é exterior.

Ainda, em seus estudos Ratzel reserva um lugar importante aos fatos da cultura, porque esta também está vinculada aos meios de aproveitamento do ambiente. Porém, “esta cultura é, sobretudo analisada sob os aspectos materiais, como um conjunto de artefatos utilizados pelos homens em sua relação com o espaço” (CLAVAL, 2001, p. 22). Em suas idéias sobre cultura Ratzel, não apresenta idéia de representação, subjetividade, linguagem na constituição do espaço. Seu enfoque e direcionamentos nos estudos estão ligados às questões pertinentes a metafísica.

Não foi Ratzel que inaugurou a Geopolítica, mas dedicou estudos pertinentes à dominação dos territórios, ele partiu das colocações referentes à ação do Estado sobre o espaço, independentemente, do aspecto cultural o que prevalece é a força e o poder de dominação do estado. Nesse sentido, afirma Claval (2001, p.23) que:

Na medida em que a geografia humana é constituída em todos os lugares sobre a base dos problemas colocados por Friedrich Ratzel, a cultura é uma de suas variáveis fundamentais. Mas a maneira como ele mesmo a concebe restringe a curiosidade a seu respeito. A seleção dos seres vivos pelo meio que Darwin postulava é substituída por Ratzel pela seleção das sociedades pelo espaço: a política impõe-se, assim, ao cultural.

Mais tarde, os autores Kjillen, Mackinder e Haushofen foram idealizadores do termo “Geopolítico”, desenvolveram teorias e técnicas que operacionalizavam e legitimavam o imperialismo, ou seja, formas de defender, manter e conquistar territórios.

A partir das idéias ratzelianas, seus discípulos radicalizaram suas colocações e inauguram a doutrina do “determinismo geográfico” e postularam que “as

condições naturais determinam a história, ou seja, o homem é um produto do meio” (MORAES, 2005; CLAVAL, 2001; SANTOS, 2004b).

As contribuições de Ratzel para a evolução do pensamento geográfico estão no fato de abordar temas ligados aos aspectos políticos e econômicos, colocando o ser humano no centro das análises. Principalmente, contemplou com uma perspectiva rigorosa, objetiva e geral à Geografia, permitindo-lhe, portanto, ascender na escala das ciências positivas modernas. A seguir veremos outra grande escola que contribuiu para os estudos da Geografia.

2.2 - SISTEMATIZAÇÃO DA GEOGRAFIA A PARTIR DOS POSTULADOS DA ESCOLA FRANCESA

A escola francesa é considerada outra grande escola na fundamentação da ciência geográfica moderna, tendo como seu pensador e formulador Paul Vidal de La Blache. Para uma melhor compreensão do surgimento desta escola na França é necessário evidenciar os aspectos de desenvolvimento histórico que caracterizavam a França no século XIX, em detalhe, e sua total conjuntura, bem como os conflitos de interesses entre França e Alemanha. Conforme aponta Pontuschka (2007, p.43):

A burguesia francesa comandara uma transformação radical na ordem social existente, instaurando o domínio das relações capitalistas, o que ampliou o espaço da ação política. A derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870-71) havia mostrado à classe dominante do país a necessidade de pensar o espaço geográfico, deslegitimar a reflexão geográfica alemã e fundamentar o expansionismo francês. (PONTUSCHKA, 2007, p.43).

Dessa forma, a Geografia passou a desenvolver-se com o respaldo do Estado Francês, sendo desenvolvida como disciplina em todas as séries do ensino básico na reforma efetivada na Terceira República⁷. Foram criadas as cátedras e os institutos de Geografia, o que estimulou a formação de geógrafos e de professores da disciplina (PONTUSCHKA, 2007).

Vidal de La Blache teve como sua tarefa principal a construção do pensamento geográfico francês, combatendo o pensamento geográfico proposto por Ratzel, as formulações de La Blache pensavam o ser humano mais liberal, por outro lado, Ratzel apontava para o autoritarismo, no qual estava envolvida a sociedade

⁷ A Terceira República (1870-1940), inspirada nas idéias da Revolução Francesa (1789), cria a escola pública gratuita, obrigatória e laica e constrói a ideologia da escola republicana “à francesa” (CHARLOT, 2005, p.121).

alemã. Essa diferença foi basal para a constituição das críticas feitas por La Blache às teorias da Antropogeografia propostas por Ratzel. Essas críticas segundo Moraes, 2005, p.85 “se apresentam sob a politização, pois em Ratzel as questões políticas são tratadas de forma aberta”, dessa forma Vidal hostilizou o pensamento abstrato e o raciocínio especulativo, propondo o método empírico-indutivo, pelos quais se formulam juízos a partir dos dados da observação direta, considerando a realidade como o mundo dos sentidos, limitando-se a explicação aos elementos e processos visíveis.

A geografia proposta por Vidal foi pensada e planejada como uma obra coletiva, denominada Geografia Universal, na qual cada discípulo escreveu sobre determinada porção do planeta. A partir das idéias de La Blache iniciou a conceituação de região, onde foi dada denominação de uma unidade de análise que, exprimiria a própria forma da ação humana organizar o espaço terrestre, pois para ele, segundo Moraes (2005, p.86):

A região não seria apenas um instrumento de pesquisa, mas também uma dada da própria realidade. As regiões existiriam de fato e caberia ao geógrafo delimitá-las, descrevê-las e explicá-las. A região seria uma escala de análise, uma unidade espacial, dotada de uma individualidade, em relação a suas limítrofes.

Nesse sentido, para uma melhor organização do espaço tem-se como ponto de partida o estudo do meio na pesquisa geográfica, para tal é preciso observar o movimento de seus elementos, suas funções e limites, de forma a realizar o objetivo final, que reside na constituição do conjunto enquanto um todo organizado. Nesse sentido, parte-se do meio para melhor voltar-se a ele, no interior de uma seqüência circular. Conforme evidencia Gomes (2003, p.200):

O meio está contudo sujeito a uma força de transformação extremamente poderosa: a ação humana. Como os outros elementos do meio, o homem age sobre o meio ambiente ao mesmo tempo em que sofre sua ação.

Sob outro aspecto, para La Blache, a mudança do meio causada pela ação humana dependerá de sua herança cultural e instrumental, mas enquanto recriador da natureza há uma capacidade humana parcial de se opor a ela. Dessa forma, o discurso de Vidal se parece às vezes com uma descrição da luta aberta entre cultura e natureza, considerando que os desafios enfrentados por homens e mulheres são proporcionais aos obstáculos que a natureza impõem, ou seja, o meio é uma força

viva tendo movimento próprio e regras de conexões que escapam à intervenção humana.

Em sua teoria do possibilismo, La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem/mulher-natureza, na perspectiva da paisagem, colocando o ser humano como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Em suas idéias, também acredita que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que buscamos as soluções dos problemas nos materiais e as condições oferecidas pelo meio.

É nessa interação com o meio que o referido autor evidencia que inicia a “obra geográfica do homem/mulher”. Pois, nesta dinâmica entre o gênero de vida e a capacidade de transformação humana, em sua dimensão global, que se situa a própria essência do objeto da geografia. É a ela que se reporta, e até mesmo se reduz, toda tentativa de explicação, acreditando que nessa perspectiva que reside à finalidade do gênero humano. Definida aqui por Moraes (2005, p.81):

A teoria de Vidal concebia o homem/mulher como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes que lhe permitiram utilizar recursos naturais disponíveis.

Por outro lado, alguns fatores como a falta de recursos poderiam impor uma mudança de gênero de vida, pois a escassez dos recursos existentes impulsionaria ao grupo migrar ou buscar recursos, ou então, aperfeiçoar técnicas, quando não havia possibilidade de migração, por questões de barreiras naturais, para um meio mais rico. Nesse sentido segundo Moraes (2005, p.82) afirma que “à Geografia caberia estudar os gêneros de vida, os motivos de sua manutenção ou transformação, e sua difusão, com formação dos domínios da civilização.”

Nesse sentido, a Geografia para La Blache tem como fato geográfico, sua originalidade em uma forma de convergência, nos traços, qualquer que seja sua natureza, concorre para precisar as características dos lugares. Mas ao mesmo tempo, esta descrição é seletiva elimina certos traços, apresentam outros, pois, no fundo ela se orienta segundo um pensamento.

Em termos de método, apesar das críticas e considerações acerca da teoria de Ratzel, em sua proposta La Blache não rompeu totalmente com as formulações do autor alemão, sua única diferenciação consistia que Vidal era mais relativista,

opondo-se a idéia de causalidade e determinação proposta por Ratzel. Em ambos havia o elemento aproximador no fundamento positivista embasado no método empírico-indutivo.

Assim, na constituição do pensamento geográfico francês La Blache personificou a escola francesa por propagar a suas idéias melhor que qualquer um de seus companheiros, traduzindo as aspirações do Estado Francês. Passando a ser reconhecido como o arquiteto da Geografia, ganhando cátedra na Sorbonne, multiplicando o número de discípulos após a guerra de 1870. (MOREIRA, 2005).

Por fim, a Geografia Vidalina preocupa-se com a população, de agrupamento e esquece a sociedade, nela há o olhar nos estabelecimentos humanos e nunca nas relações sociais, centra atenção nas técnicas e instrumentos de trabalho, porém não nos processo de produção. Discute a relação do ser humano e natureza, esquecendo-se das relações entre os humanos, nesse enfoque sua carga naturalista é mantida, mesmo que seus pressupostos apresentam características impulsionadoras para a constituição da Geografia Humana.

A seguir apresentaremos o movimento de renovação da Geografia, que surge com o rompimento, por parte de muitos geógrafos, com relação à uma perspectiva tradicional da Geografia. No desejo de buscar novos caminhos, de adquirir novas linguagens e propostas a partir de novas reflexões e criações. As certezas do pensamento geográfico ruíram e desgastaram-se, abriram espaço para novas indagações sobre o objeto, o método e o significado da Geografia.

Nesta crise surge a Geografia Crítica contribuindo para a enriquecimento do conhecimento geográfico, através de uma nova relação entre a teoria e a prática. As mudanças vivenciadas, sejam por meio sóciopolítico, econômico e cultural ocasionado pelo processo acelerado da globalização, Pontuschka (2007, p.15), afirma que as redefinições que o mundo vem sofrendo, “o espaço geográfico, mundializado pelo capitalismo, tornou-se complexo e as metodologias propostas pelas várias tendências da Geografia Tradicional não eram capazes de apreender essa complexidade”. Dessa forma, tornou-se urgente as redefinições no âmbito das ciências geográficas.

2.3 - A CONTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS ALEMÃ E FRANCESA À GEOGRAFIA

A Geografia é pensada com posição científica a partir de 1754, quando surgem na Alemanha duas vias de discussões em torno da Geografia: a Geografia “político-estatística e a Geografia Pura”, mediatizadas por uma grande problemática⁸, as duas perspectivas da Geografia tomam para si a situação apresentada. De um lado a Geografia político-estatística entendia o papel da Geografia como sendo “a de montagem do painel mais amplo e sistemático possível de uma dada conjuntura, tomando por base territorial sua unidade político-regional” (MOREIRA, 2005, p.21), contemplando apenas os problemas internos enfrentados pela Alemanha. Por outro lado, a geografia pura vai mais além, para ela a Geografia necessitava fornecer uma política espacial, que saísse de sua tarefa subsidiária de natureza político-estatística ou mesmo de assumir um papel puramente descritivo de uma dada situação conjuntural.

O surgimento da Geografia moderna ocorre a partir das contribuições de Kant, que lecionou por 40 anos na Universidade de Königsberg, sua colaboração para as ciências geográficas é o que hoje chamamos de Geografia Física, assim a geografia que nasce e se desenvolve na Alemanha e no mundo, surge a partir das premissas de Kant, para ele “o conhecimento dado pelos sentidos é, portanto um conhecimento empírico” (MOREIRA, 2005, p.23). Dessa forma, a geografia é pensada como a localização das percepções no espaço no início do século XIX.

As idéias de Kant impulsionaram novas investigações no campo da Geografia, pois era necessária a sistematização desta como uma ciência particular e autônoma, partindo dos avanços nas transformações sociais realizadas na vida social pela emergência do modo de produção capitalista. Percebemos que estes meios de produção proporcionaram toda uma reestruturação na percepção e formação do espaço. Em busca desta sistematização os autores que mais contribuíram com este novo pensamento geográfico foram: Alexander von Humboldt (1769 – 1859) e Karl Ritter (1779 – 1859), ambos vivenciaram o processo de unificação e o desenvolvimento tardio do capitalismo na Alemanha, é com eles que surge à geografia científica, dos centros universitários e ensinados nas escolas.

Alexander von Humboldt de formação naturalista, geólogo e botânico entendia a geografia como parte terrestre da ciência dos cosmos, isto é, como uma superfície

⁸ O problema enfrentado pela Alemanha na época se dá pelo atraso do desenvolvimento do capitalismo alemão, perante a Inglaterra e França. (MORAES, 2005; MOREIRA, 2005).

de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Nessa concepção a definição do objeto geográfico seria a contemplação da universalidade das coisas, de tudo que coexiste no espaço concernente a substâncias e forças, da simultaneidade dos seres materiais que coexistem na Terra (MORAES, 2005, p.62). Assim, a Geografia se apresenta de forma sintética, atenta às conexões existentes entre os elementos e buscando através dessas conexões, a causalidade que há na natureza. Em termos de métodos, Humboldt propõe o empirismo raciocinado, ou seja, a intuição a partir da observação.

Karl Ritter de formação em história e filosofia, define o conceito de “sistema natural”, isto é, uma área delimitada dotada de uma individualidade. Diante desta perspectiva, cabe à geografia estudar estes arranjos individuais e compará-los. Cada arranjo comportaria um conjunto de elementos, representando uma totalidade, em que o ser humano é o principal elemento. Suas premissas estão alicerçadas em uma perspectiva religiosa, para Ritter, a ciência era uma forma de relação entre o homem e o criador .

As idéias de Ritter e Humboldt em si não formaram uma escola, mas deixaram uma influência geral que será resgatada em todas as escolas da Geografia Tradicional. A Geografia proposta por Ritter se caracteriza de forma regional e antropocêntrica e a de Humboldt pensa o Globo como um todo sem privilegiar a humanidade. Esses dois autores proporcionaram a continuidade das discussões a cerca do objeto geográfico.

A atual geografia que temos é fruto de um longo embate entre os imperialismos alemão e francês que foi travado durante todo o século XIX. Assim, temos os postulados da Geografia Tradicional pensada como ciência, bem como ensinada nas escolas.

2.4 – O REFLEXO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NO BRASIL

Nas primeiras formulações das escolas: alemã e francesa, acreditamos que ambas foram grandes contribuintes para os desdobramentos do pensamento geográfico difundido em todo mundo. Primeiramente, na tentativa de explicar o objeto geográfico, em seguida a posição que esse saber ocupa na ciência.

É importante historicizar o fato de que a partir da transformação radical ocorrida na França no século XIX, ocorrido pela Revolução Francesa, houve a

instauração de uma nova ordem social em decorrência do domínio das relações capitalistas, como consequência ampliou o espaço da ação política. Esta ação inevitavelmente, impulsionou a burguesia francesa a pensar na ampliação do espaço geográfico, deslegitimar o pensamento geográfico alemão e fundamentar o novo espaço francês, dessa forma a partir das novas formulações francesas a Geografia passa ser uma disciplina escolar. Conforme aponta Pontuschka (2007, p.44):

A Geografia passou a desenvolver-se com o respaldo do Estado francês, sendo introduzida como disciplina em todas as séries do ensino básico na reforma efetivada na Terceira República. Foram criadas as cátedras e os institutos de Geografia, o que estimulou a formação de geógrafos da disciplina. .

Ainda em Pontuschka (2007, p.44), a análise geográfica proposta por La Blache deveria ter os seguintes procedimentos:

Observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação das áreas estudadas e do material levantado e classificação das áreas e dos gêneros de vida em séries de tipo genéricos, devendo chegar, no fim, a uma tipologia.

É importante frisar que os ideais propostos por La Blache em seus princípios da escola francesa nortearam as primeiras gerações de pesquisadores no Brasil e o trabalho pedagógico dos docentes no ensino da geografia. Nesse Sentido, conforme Gomes (2003, p.221) afirma que “Vidal viveu em uma época de grandes discussões sobre os limites de validade da ciência e sobre o melhor método para produzi-la. De certa maneira, sua obra, variada e rica de influências, reflete o ambiente de seu tempo.”

Certamente, as idéias de Ratzel e Vidal de La Blache foram valiosas, emergiram de grandes discussões sobre o objeto geográfico, chegaram ao Brasil, trazidas por geógrafos franceses e transformaram-se em saber escolar principalmente, a partir das contribuições de La Blache.

As idéias de Vidal de La Blache e de seus seguidores, o que hoje é chamada de Geografia Tradicional, exerceram influência sobre a disciplina tal como era desenvolvida nas Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e aos poucos se expandiram para outras universidades do país. Os princípios da escola francesa orientaram as primeiras gerações de pesquisadores brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes (PONTUSCHKA, 2007).

A constituição das bases do ensino da Geografia Tradicional encontra-se nos postulados das escolas alemã e francesa, tendo como fundamento filosófico sobre o qual se assentava o pensamento geográfico tradicional, fundamentado nas idéias positivista.

No Brasil, o movimento de renovação da geografia escolar brasileira, ocorrido a partir da década de 20, foi impulsionado pelas idéias de Delgado de Carvalho⁹, intelectual que teve sua formação em universidades européias e norte-americanas, o que permitiu-lhe contato com ideais liberais e democráticos da época (ROCHA, 1996; PONTUSCHKA, 2007). É importante evidenciar que as primeiras idéias, que chegaram ao Brasil, sobre a Geografia escolar tem como grandes contribuintes as idéias francesas e alemãs.

2.5 O PROCESSO DE “RENOVAÇÃO” DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E AS REDEFINIÇÕES DO OBJETO GEOGRÁFICO

Após ter-se tornado uma ciência autônoma no século XIX, a Geografia chega ao final do século XX, com um interesse renovado. Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram, sendo um deles a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade.

A denominada Geografia Crítica surge do pensamento geográfico denominado nova geografia ou geografia quantitativa, que emergiu durante a guerra fria, em meados do século XX, na Inglaterra, Estados Unidos e Suécia. A corrente vigente era pautada em métodos quantitativos, encobria o compromisso ideológico de justificar a expansão capitalista sem exprimir a essência da realidade social. (MOURA ET all. 2008, p.02)

O espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas, vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações interoceânicas. A realidade local era apenas elo de uma cadeia, que articulava todo o planeta. Isto defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa

⁹ Carlos Delgado de Carvalho é considerado o “pai da geografia moderna brasileira”, as duas primeiras obras de Delgado Carvalho foram publicadas na França. A primeira, Estado de Minas Gerais é datada de 1908, a segunda é o clássico O Brasil Meridional, datado de 1910. Em 1913, esse autor lançaria sua primeira obra voltada para questões do ensino de Geografia: Geografia do Brasil, e somente em 1925 seria publicada sua Metodologia do Ensino de Geografia (Introdução aos Estudos de Geografia Moderna), na qual é explicitada suas concepções acerca da geografia escolar. (ROCHA, 1996)

crise de técnicas tradicionais de análise. Conforme apresenta Pontuschka (2007, p.51):

O espaço geográfico, mundializado pelo capitalismo, tornou-se complexo e as metodologias propostas pelas várias tendências da Geografia Tradicional não eram capazes de apreender essa complexidade. Novas metodologias deveriam surgir para empreender tal tarefa.

Essas transformações foram suscitadas pela revolução técnico-científica, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais que deram aos conhecimentos da Geografia um novo significado. Nesse contexto, Moraes (2005, p.103) afirma que:

Os geógrafos vão abrir-se para novas discussões e buscar novos caminhos metodológicos até então não trilhados. Isto implica uma dispersão das perspectivas, na perda da unidade contida na Geografia Tradicional. Essa crise é benéfica, pois introduz um pensamento crítico frente ao passado dessa disciplina e seus horizontes futuros. Introduce a possibilidade do novo, de uma Geografia mais generosa.

A Geografia Crítica tem seus postulados na esteira mais progressista da Geografia francesa, que busca inteirar-se do papel dos processos econômicos e sociais, no direcionamento da organização do espaço, entendendo-o como fruto das relações sociais.

Em contrapartida, numa sociedade capitalista, a organização espacial é imposta pelo ritmo de acumulação de bens através da produção, que por sua vez é controlada pelo Estado que manifesta o modo de produção, nas variadas porções da Terra e é por este determinado; logo, passa a sua lógica ao estabelecer e dirigir a ordem espacial (MORAES, 2005).

O momento histórico, que envolve vários níveis de compreensão da realidade, apresentando-se como crise social, econômica, ecológica e cultural, impulsiona à necessidade imperiosa de se buscar caminhos para sua superação.

Certamente, nos primeiros vinte anos do século XX, a ciência caracterizada pela relatividade, pela descontinuidade e, de certa maneira, pelo sentimento de incerteza e de indeterminação. Várias correntes do pensamento científico, de uma maneira ou outra, renovaram a ligação com a ciência racionalista.

Nesse aspecto, o processo de renovação da geografia como ciência social, coube à Geografia pensar o estabelecimento de relações através da

interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização agora, nesse contexto, faz-se necessária.

Em outra perspectiva, o processo de “renovação geográfica” permaneceu durante longo tempo nas mãos de alguns grupos acadêmicos e enfrentou resistência da chamada tendência tradicional, atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos docentes do Ensino Fundamental e Médio.

Consideramos o referido fato, importante para se avaliar as dificuldades que tiveram esses renovadores para atingir o universo escolar através de debates e publicações, necessários como contribuições da Geografia para um novo projeto para a humanidade. Ressaltamos que, mesmo crivada de problemas, a Geografia Crítica começou a ser considerada na educação básica na década de 80, propondo resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudista, conforme aponta Vesentini (2004, p. 02):

A Geografia crítica sempre insistiu na renovação escolar, na crítica à escola e à Geografia tradicional, na necessidade de um novo ensino voltado para desenvolver no educando a criticidade, a inteligência no sentido amplo do termo (ao invés de mera capacidade de memorização) e, no final das contas, o senso de cidadania plena.

A seguir apresentaremos as situações de limites e superações do Ensino de Geografia na atualidade.

2.5 – ENSINO DA GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI: LIMITES E POSSIBILIDADES

A educação no século XXI tem se apresentado sob dois enfoques: o de proporcionar um desempenho do sistema escolar no sentido de dar conta da universalização da educação básica de qualidade e de garantir matrizes teóricas que apresentem consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de profundas, rápidas e significativas transformações (GADOTTI, 2000).

A propósito, entendemos que a educação necessária e urgente para este novo século deverá estar articulando e fortalecendo o seu projeto político-pedagógico, e este refletido nas ações na escola, relacionando-se dialeticamente. Independente, de sua perspectiva, a educação deverá ser contestadora, superadora

dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado e, cada vez mais, a favor da transformação social do que a transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, é urgente a superação de uma educação opressora, numa visão bancária da educação no qual homens e mulheres são vistos como seres de adaptação, de ajustamento. E, quanto mais se exercitem educandos e educandas, no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverá em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles (FREIRE, 1988).

Nesse bojo de mudanças e transformações esperadas pela ação educativa, consideramos como objetivo principal do conhecimento geográfico contribuir para o entendimento do mundo atual da apropriação, dos lugares realizada pelos seres humanos, pois é através do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Neste contexto, acreditamos que as contribuições do ensino da Geografia, estão preocupadas em atender o pleno desenvolvimento dos/as alunos/as.

Compreendendo a Geografia enquanto ciência apresenta-se como uma “ciência do presente” (SANTOS, 2004a). Esta afirmação muito contribui para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas. Sendo necessário discutir o espaço social, ver a produção do espaço como o objeto, caracterizando este espaço social ou humano como obra da ação humana.

Dessa forma, ao ensinar a Geografia, o professor, deve ter consciência de que estará formando cidadãos e cidadãs responsáveis, críticos, atuantes e comprometidos com o presente e o futuro, tendo em vista que os conteúdos devem favorecer uma aprendizagem crítica que permita o desenvolvimento de habilidades e atitudes e o entendimento das rápidas e profundas mudanças na superfície terrestre.

Tendo em vista a Globalização, como uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorização de muitos grupos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade. Nesse contexto, cabe questionar que contribuição o conhecimento geográfico deve dar/ou tem dado a plena formação do educando/a?

No Ensino Fundamental, o papel da Geografia é proporcionar aos alunos/as as aprendizagens espaciais em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe

suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, no Ensino Médio, cabe à Geografia usar conceitos-chaves como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço, construindo um arsenal teórico de possibilidades para o campo de análise e a construção de concepções de mundo, compreendido na forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformações das sociedades. Estes conceitos-chaves são compreendidos como: paisagem, lugar, territórios e territorialidade, escala, globalização, técnica e rede (BRASIL, 2002, p. 313-314).

É importante ressaltar que este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento orientador para a organização curricular e que permita, que alunos e alunas possam construir competências ampliando a análise do real, revelando causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.

No âmbito das competências a serem desenvolvidas a partir do Ensino de Geografia, os PCN's apresentam três: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. Diante de tal abordagem, acreditamos que o ensino de Geografia compreendido como momento de ampliação das possibilidades do conhecimento, estruturado e mediado pela escola conduzirá à autonomia necessária a alunos e alunas que, efetivamente, exercitarão a cidadania do próximo milênio.

Ao tratar das características sociais, culturais e naturais do lugar onde se vive, entendemos que o ensino da Geografia contribui na construção e reconstrução dos valores importantes para a vida em sociedade. Ela favorece, também, a construção de noções de espaço geográfico, paisagem, território, lugar, que sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitam a interpretação de fenômenos complexos e envolvem diferentes abordagens teóricas e metodológicas do saber geográfico. Assim, pode favorecer ainda a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise de diferentes fontes de informação geográficas, comparação, interpretação e organização de conhecimentos escolares.

Nessa perspectiva, o ensino da Geografia escolar deverá contribuir com a formação de alunos e alunas críticos, reflexivos permitindo aos mesmos a

possibilidade de assumirem posições diante de várias situações, tais como: problemas na família, no trabalho e nas escolas. Elevando o nível de consciência sobre as responsabilidades e os direitos sociais favorecendo para a concretização da cidadania (PONTUSCHKA, 2002).

Atualmente, a Geografia escolar vem buscando redefinir seu papel, que não por acaso coincide com as redefinições que o sistema escolar também vive, e tenta responder aos questionamentos impostos ao ensino tradicional desta disciplina. Deste modo, o ensino da Geografia vem sendo questionado por educadores/as e principalmente pelos alunos e alunas, que algumas vezes pensam que esse saber é obsoleto para dar conta dos desafios da atualidade, pois há muitas incertezas trazidas pela falta de unidade e pela extrema fragmentação epistemológica da geografia (GIL FILHO, 2007, p15 apud KOZEL; SILVA; GIL FILHO 2007). Assim, é validando através das afirmações de Vesentini (2004, p.220) sobre o ensino tradicional da geografia:

O ensino tradicional da Geografia – mnemônicos e descritivos, alicerçados no esquema ‘a terra e o homem’ – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãs e cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu.

Neste aspecto, ao passo que o ensino da Geografia caminha, ela também apresenta seus des-caminhos, assim é possível compreendermos que independente da perspectiva geográfica adotada, a maneira mais comum de ensinar Geografia tem sido por meio das aulas expositivas ou da utilização quase que exclusiva do livro didático pelo professor.

Conforme aponta Lacoste (1988, p.21) acerca do status desta área do conhecimento como “uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória”. Também, podemos considerar quanto ao ensino da Geografia que ainda continua dedicando-se muito mais tempo e esforços para explicar as realidades estáticas do que explicar os processos de mudanças. (WETTSTEIN, 2005 apud OLIVEIRA, 2005).

Por esses motivos, o que sinalizamos que ainda há uma característica do ensino de Geografia no Brasil – a forte marca conteudista – e não pode ser vista

como simplesmente um retrocesso, o que seria uma leitura míope de um processo extremamente complexo.

Ainda de maneira tímida, é importante ressaltar que o ensino da Geografia vem passando por transformações, suscitando mudanças de paradigmas¹⁰ positivistas por questões subjetivas e simbólicas que possam ser aplicados na sala de aula, dando ênfase à abordagem humanista e Cultural, postulada em concepções a qual confere importância no indivíduo, nas suas representações e que possa perpassar da percepção ao simbólico e a subjetividade, tal como se apresenta em “Da percepção e Cognição à Representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista” (KOZEL et all 2007), podemos elucidar a contribuição da abordagem humanista e cultural para as ciências geográficas e em consequência para o ensino desta ciência em Gil Filho, 2007:

A presença de abordagem humanista e culturais na Geografia não se torna desejável e necessária apenas pela riqueza em pluralidade que elas representam, mas, sobretudo, pela humanização e beleza que elas trazem às atividades geográficas. (GIL FILHO, 2007, p16 apud KOZEL et all, 2007).

No entanto, apostamos que nessa concepção de ensinar Geografia muito contribuirá para a formação de seres humanos mais reflexivos, responsáveis e atuantes na sociedade.

Ainda, podemos considerar que a sociedade brasileira vem, a partir da Constituição Federal de 1988, construindo um novo olhar para a educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 especifica aspectos referentes a estas expectativas, dentre as quais destacamos a importância de garantir a formação necessária ao profissional da educação.

Nessa perspectiva, a formação de professores e professoras se constitui como uma das questões centrais da educação nacional. Esta vem sendo objeto das atuais reformas educacionais e dos debates acadêmicos e dos centros científicos e

¹⁰ Um paradigma representa as realizações científicas universalmente reconhecidas dentro de uma disciplina, as quais, durante certo tempo, fornecem problemas e soluções para a comunidade de pesquisadores, regulando, assim, a pesquisa naquela disciplina. Nesta perspectiva, enquanto um paradigma prevalece como modelo orientador das atividades de uma comunidade de praticantes de uma ciência, o que se faz é a ciência normal, a ciência só evolui quando há uma crise paradigmática, uma revolução científica e a substituição do paradigma que, por sua vez dá início a um novo período de ciência normal. (FILHO, 2007, p.16 apud KOZEL; SILVA; GIL FILHO, 2007)

profissionais, exigindo um aprofundamento da reflexão a respeito da natureza e objetivos dos cursos de formação desses profissionais.

Assim diante das complexas realidades enfrentadas na escola, entre as transformações históricas, as várias ações governamentais representadas hoje, pelas leis, formação continuada, pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais e avaliações impostas aos docentes. Nesse aspecto, o ensino de Geografia, deverá ser pensado como elemento integrador no espaço escolar.

Não obstante, ainda não atende às reais necessidades da escola pública, que se apresenta como um espaço social de forças, fragilidades e limites. Nesse sentido, faz-se necessário a interação com os professores e professoras das demais áreas do conhecimento e com a cultura escolar no sentido de mobilizar toda a possibilidade existente nesse espaço em direção à formação do jovem no seu movimento de vida e nas relações que mantém no interior de grupos sociais e nas instituições a que pertence ou a que venha a pertencer (PONTUSCHKA, 2002).

Assim, conforme apresentamos neste capítulo o ensino de Geografia apresenta seus caminhos quando se define como uma ciência de múltiplos movimentos, compreendendo que através do ensino de geografia possibilitará aos educandos e educandas analisar e identificar as relações entre sociedade e natureza, refletir sobre os problemas urbanos, rurais, culturais e étnicos. Nessa perspectiva, não há nenhuma dúvida de que um sistema escolar apropriado aos desafios impostos pelo século XXI deve considerar as múltiplas situações que enfrentamos diariamente, tais como a valorização das escalas global e local, a expansão dos direitos humanos, a extrema necessidade aos educandos/as de aprender a conviver com os outros.

Entretanto, ela buscará a superação de seus descaminhos quando, além de compreender as novas propostas teóricas da Geografia na sala de aula, considere também como fator relevante quanto ao ensino da Geografia, a persistência na crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos e cidadãs críticos e participantes bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência.

No próximo capítulo, faremos uma revisão bibliográfica a partir do movimento feminino, ressaltando a importância do pensamento de grandes teóricas feminista, e suas idéias promissoras às formulações das teorias de gênero, finalizando com uma breve aproximação das temáticas Relações de Gênero e Geografia Feminina.

CAPÍTULO III

GEOGRAFIA E GÊNERO: PARA ALÉM DE UMA PRODUÇÃO DO ESPAÇO, UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

***“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”
(FREIRE, 1992, p. 90)***

CAPÍTULO III

GEOGRAFIA E GÊNERO: PARA ALÉM DE UMA PRODUÇÃO DO ESPAÇO UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

“A história do Gênero têm um só objetivo: introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social”.
(Ana Colling, 2004, p. 28)

3.1 – GÊNERO E SUA EMERGÊNCIA

Nossa realidade histórica, cada vez mais, se impõe desafiando as construções teóricas clássicas. Através do processo dialético da história, o século XXI tem colocado problemas inauditos nos quais os conceitos e as interpretações têm sido insuficientes. Assiste-se mundialmente a uma reorganização da sociedade, de seus atores e das relações nas quais novas condições históricas transformam as formas de pensar, conhecer, dominar e resistir.

É cada vez mais urgente pensarmos e refletirmos sobre os movimentos de emancipação neste novo cenário em que o mundo vivencia, bem como resgatarmos a trajetória dos movimentos feministas iniciados no século XVII e fortalecidos durante o século XX, para que compreendamos teórica e socialmente nossa temática de estudo, partindo da emancipação da mulher como um fenômeno que alavancou muitas discussões. Concordamos com Louro (1997, p.17), quando a autora afirma que a produção da invisibilidade da mulher, a segregação social e política que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência.

Refletir sobre a atuação e a presença das mulheres a partir das novas condições históricas constituiu o foco central deste capítulo e a projeção dos estudos sobre gênero e como estes têm influenciado nas novas discussões científicas, acadêmicas, políticas e sociais, principalmente, no âmbito das ciências geográficas. É necessário resgatar o processo histórico dos movimentos feministas desencadeado em uma nova redefinição do espaço. A grande questão que nos

orienta é a de apontar elementos considerados férteis do debate contemporâneo que permitam repensar a teoria feminista, fazendo a interrelação ao ensino de Geografia.

Para tanto, destacam-se importantes momentos para nossa reflexão: o primeiro, relacionar o movimento feminino no tempo-espaço, que busca oferecer ao leitor um panorama geral deste movimento no mundo (mais precisamente na Europa) e no Brasil; o segundo que pretendem evidenciar a força que o movimento ganhou, bem como sua redefinição a partir da década de 1960, do século XX e por fim correlacionar as teorias de gênero com a nova perspectiva da Geografia, os estudos da Geografia feminista.

Inicialmente partimos da crítica feminista¹¹ às ciências naturais e sociais, identificada e descrita como uma ciência mal conduzida, ou seja, uma ciência distorcida pela visão masculina pré-concebida na elaboração da problemática, nas teorias, nos conceitos, nos métodos de investigação, nas observações e nas interpretações dos resultados.

A denúncia de uma ciência parcial baseia-se na impossibilidade de uma ciência androcêntrica perceber a existência de determinados aspectos da realidade, nos quais potencializaram a invisibilidade dos modos de vida dos demais seres vivos (em particular as mulheres) que não participam diretamente das decisões científicas e políticas.

E é em busca também de um papel político que as feministas falam em ciência feminista, designada como aquela feita pelos cientistas que conscientemente integram a política feminista em sua ciência. É ingenuidade pensar que a ciência feminista difere da ciência existente por ser política e impregnada de valores, pois esta ciência dominada pelos homens é tão política e tão impregnada de valores quanto uma ciência feminista.

A ciência feminista desnuda a face obscura da ciência que, com a pretensão de uma ciência objetiva, apolítica e neutra, em termos de valores, caracteriza-se como profundamente política e desempenha um papel a serviço da manutenção e da distribuição de poder na sociedade.

¹¹ Entendemos por “crítica feminista” como sendo um tipo específico de discurso político: uma prática teórica e crítica comprometida contra o patriarcalismo e o sexismo. (MOTTA; SARDENBERG; GOMES, 2000, p.109)

Dessa forma, a grande preocupação do movimento feminista está relacionada a uma perspectiva de um novo tipo de ciência, que busca a unidade do conhecimento, associando aspectos morais e políticos com o conhecimento empírico.

Dessa forma, julgamos pertinente um breve resgate histórico sobre o movimento das mulheres até a conceituação do termo Gênero para compreendermos a representatividade da mulher na sociedade atual.

3.2 - TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO FEMINISTA: UMA BREVE INTRODUÇÃO DA ABORDAGEM DE GÊNERO

Os conceitos, bem como as palavras que os denominam, são históricos, sendo criados e mudados ao longo do tempo. Por isso, situá-los temporalmente é um passo importante para compreendê-los. É com esse enfoque que buscamos, neste texto, historicizar a palavra e o conceito 'gênero'³.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.1441), a palavra *gênerjá* é encontrada no século XV, conforme Índice do Vocabulário de Português Medieval. Ainda segundo o mesmo dicionário, gênero é um “conceito geral que engloba todas as propriedades comuns que caracterizam um dado grupo ou classe de seres ou de objetos”.

Entre todos os significados atribuídos ao termo gênero, não existe nesse dicionário nenhuma referência que expresse a maneira utilizada, a partir de 1970, pelas feministas, que passaram a usá-lo como forma de entender e referir-se à organização social da relação entre os sexos, e como forma de resistência ao “determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual”, portanto, passando a enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1996, p.01).

Como reclama o movimento feminista o conceito gênero em seu uso mais recente, como instrumento de análise, ainda não tem espaços nos dicionários. O conceito 'gênero', formulado na academia, na década de 1970, é historicamente fruto do movimento feminista contemporâneo. Contudo, suas raízes são bem mais

³ Acreditamos que as palavras têm história e que, portanto, elas nascem através de seu uso, antes mesmo de seu ingresso oficial na Língua ser devidamente registrado nos dicionários. Por isso, optamos, neste texto, por utilizar alguns termos ainda não oficializados, entendendo que eles representam melhor a idéia, que nos propomos a compartilhar, que os vocábulos já oficiais. E evidenciamos tal situação, grafando o termo entre “aspas” (BRASIL, 2005, p.77).

profundas que nos mostram a necessidade de recuperar na história do feminismo o momento de sua incorporação e da utilização da palavra gênero, para melhor compreender seus desdobramentos teórico-metodológicos e políticos.

Ao longo da história, mulheres e homens tiveram atitudes e comportamentos que denunciavam a desigualdade entre os sexos, mas essas ações não foram coletivamente estabelecidas e, mesmo sendo consideradas feministas, não constituíram um movimento organizado. O movimento feminista, como ação organizada de caráter coletivo, que tem como objetivo combater a particular situação de subordinação das mulheres, surgiu no meio das mudanças que marcaram a história da Europa ocidental a partir do século XVIII. Vinculou-se ao desenvolvimento da democracia e a uma quantidade de fatos históricos da época da Ilustração, da Revolução Americana e da Revolução Francesa. Tendo raízes anteriores a esse período.

Algumas estudiosas citam a obra do filósofo Ponlain de la Barre como um marco teórico inicial do feminismo. Nos anos de 1673, 1674 e 1675, foram publicados vários textos de autoria de Ponlain de la Barre, polemizando com os partidários da inferioridade das mulheres. A idéia desse autor é que a desigualdade entre homens e mulheres não é consequência da desigualdade natural baseada na biologia, mas, pelo contrário, é a desigualdade social e política que produz teorias que postulam a inferioridade da natureza feminina (BRASIL, 2005). Nesse sentido concordamos com Fechine, sobre o movimento feminista e seus avanços sociais:

O feminismo trouxe à tona a dimensão social e histórica das relações de gênero, denunciando a posição de discriminação e subordinação das mulheres, ranços de particularismos patriarcais que afetam a vida das mulheres no âmbito público e privado... As relações sociais entre mulheres e homens, o papel que cada um exerce no espaço público ou privado, modificam-se ao longo do tempo e de cada sociedade, sendo estabelecidos por fatores econômicos, religiosos, étnicos, ideológicos e culturais. (FECHINE, 2003, p.30).

No século XVIII, cristalizou-se a idéia de que a desigualdade individual e coletiva não é um fato natural, e sim histórico. O discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens e as mulheres, de Jean-Jacques Rousseau, mostrou que a desigualdade, longe de ser um fato natural, é uma produção social, política e econômica. À mulher era atribuída uma tarefa natural de esposa e mãe, para corresponder as necessidades do esposo e formar “bons”

cidadãos, e um espaço natural adequado às mulheres, o doméstico. Rousseau acreditava que, assim como a sociedade está dividida em dois sexos, deve estar dividida em dois espaços: o espaço público aos homens e o espaço privado e doméstico às mulheres. (PERROT, 2007)

A idéia de que o gênero é uma construção social consolidou-se na Ilustração. A partir desse momento, houve reivindicações feministas por igualdade política e jurídica para as mulheres. Nesse sentido, três outros textos juntaram-se aos de Polain de la Barre e, mesmo com tons distintos, são considerados importantes para o feminismo: um de Condorcet, um de Olympe de Gouges e outro de Mary Wollstonecraft. Condorcet, em análise publicada em 1790 no *Journal de la Societé*, coloca a questão da exclusão das mulheres do direito de cidadania, tratando-a como um exemplo representativo do problema, mais geral, da desigualdade (SLEDZIEWSKI, 1991apud BRASIL, 2005, p.79).



Figura 1 - Olympe de Gouges

Olympe de Gouges¹², com a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, redigido em 1791, faz uma denúncia da exclusão das mulheres, no tocante ao princípio do universalismo dos direitos. E faz uma crítica ao conceito de igualdade contido na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na França em 26 de agosto de 1789. A Declaração de Olympe não tenta uma universalidade para os sexos e suas denúncias são no sentido de uma complementaridade que seja igualitária. Requer que a diferença sexual não justifique a exclusão das mulheres do poder e da cidadania política, que haja uma participação política de homens e mulheres e igual dignidade para os dois sexos, como se podem constatar nos Artigos II e III:

Artigo II – O objetivo de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem, esses direitos são: a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.

Artigo III – O princípio de toda a soberania reside essencialmente na nação, que é a união da mulher e do homem: nenhum organismo, nenhum indivíduo, pode exercer autoridade que não provenha expressamente deles (BRASIL, 2005, P.79).

¹² Olympe de Gouges nasceu em Montauban, 1748. Uma mulher com idéias revolucionárias, reclamou a emancipação das mulheres por meio da Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, 1791. Foi guilhotinada, em 1793, em Paris.

Nesses artigos, percebemos com clareza a conotação política que orientava a ação de Olympe, além do que, no Posfácio da Declaração, ela clama as mulheres a se organizarem:

Ó mulheres! Mulheres, quando deixareis de ser cega? Quais são as vantagens que tirastes da Revolução? Um desprezo mais evidente, um desdém maior. Nos séculos de corrupção reinastes apenas sobre a fraqueza dos homens. Vosso império está destruído, que vos resta então? (RRASIL, 2005, 80).

Essa convocação era a resposta às mudanças introduzidas pela Revolução Francesa que afetavam negativamente a vida das mulheres, às quais eram negados os direitos de cidadania. É importante observar a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs como um texto político. E mais ainda, como referente a uma população excluída da vida pública, que, além das reivindicações normais do corpo social geral, tinha outras específicas de sua natureza socialmente produzida. O texto de Olympe tem uma conotação eminentemente política e se centra no compromisso militante e na luta contra a tirania de uma sociedade que privilegia o masculino em detrimento do feminino. (RODRIGUES, 2003)



Figura 2 - Nísia Floresta Brasileira Augusta

No Brasil, Nísia Floresta Brasileira Augusta¹³ era o pseudônimo adotado por Dionísia de Faria Rocha, republicana, abolicionista, destacada intelectual do período e uma das primeiras a declarar a independência da mulher brasileira, defendia mais educação e uma melhor posição social para as mulheres em nossa sociedade.

Nísia publicou várias obras, entre elas: *Conselhos a minha filha*; *A lágrima de um Caeté*; *Dedicação de uma Amiga* e *Opúsculo Humanitário*. Publicou artigos em vários periódicos do país e do exterior. Realizou conferências defendendo a emancipação dos escravos, a liberdade de culto e a federação das províncias, com o sistema republicano. Inaugurou em 1838, no Rio de Janeiro, o Colégio Augusto, onde colocou em prática suas idéias sobre educação feminina. Seu projeto educativo voltado para as meninas combinava o

¹³ Nísia Floresta Brasileira Augusta é considerada uma pioneira do feminismo no Brasil e foi provavelmente a primeira mulher a romper os limites entre os espaços público e privado publicando textos em jornais, na época em que a imprensa nacional ainda engatinhava. Em 1832, Nísia publica "Direitos das mulheres e injustiça dos homens". Também dirigiu um colégio para moças no Rio de Janeiro e escreveu livros em defesa dos direitos das mulheres, dos índios e dos escravos. (PINTO, 2003)

tradicional ensino de trabalhos manuais com sólidos conhecimentos de português e de línguas estrangeiras, além de noções de geografia. Sua proposta inovadora recebeu grandes críticas dos educadores da época (SCHUMAHER e BRAZIL, 2000).

Deste modo, o feminismo vai se desenvolver tanto como teoria que supõe uma revisão crítica das construções teóricas que falam sobre as mulheres, manifestando que a tarefa destinada historicamente às mulheres não tem sua origem na natureza e sim na sociedade, quanto como movimento organizado de mulheres dispostas a combater sua particular situação de opressão.

As reivindicações das feministas do século XIX eram relativas à necessidade de inclusão das mulheres na vida pública. Elas se opuseram à exclusão de todas as atividades consideradas importantes para a sociedade. De acordo com Cristina Molina (1994), essa situação de exclusão das mulheres relaciona-se com a quebra das promessas da modernidade, ou seja, a promessa da modernidade de liberação da humanidade, celebrando o poder da razão com o triunfo da ciência natural. O que não se cumpriu, pelo menos no que se refere às mulheres.

Assim, o pensamento liberal, depois da Revolução Francesa, trabalhou no sentido de redefinir o espaço público e o privado, delimitando as esferas de atuação de mulheres e de homens, pois a distribuição e valorização de papéis entre os sexos eram desiguais e a mulher ficava no pólo dominado. Sob essa perspectiva, levava-se a cabo a sujeição das mulheres e, por conseqüência, consolidava-se a divisão sexual do trabalho e a subordinação das mulheres ao domínio dos homens através do uso do poder estatal (MOLINA, 1994, apud BRASIL, 2005)

Mesmo sabendo que a divisão sexual do trabalho é anterior à Revolução Industrial, foi na sociedade capitalista que ela se reorganizou e se intensificou, tendo como principal razão a separação entre o lugar de trabalho e o lugar de residência, novidade que passou a caracterizar as cidades. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, como a máquina a vapor, implantou-se uma concentração industrial que favoreceu amplamente a divisão sexual do trabalho. Esta repartição entre lugar de morar e lugar de trabalhar refletia a separação entre a produção social e a reprodução dos seres humanos. O espaço público e o da produção, o privado e o da reprodução humana, passaram a ser também, respectivamente, os espaços específicos de homens e de mulheres.

Não podemos perder de vista que um dos fatores mais importantes nascidos do sistema da Revolução Industrial foi o domínio do trabalho-mercadoria, que se materializou na fábrica, ao contrário do trabalho-utilidade, sem valor de troca, todavia indispensável à reprodução da força de trabalho realizado na casa - este foi o quinhão que coube às mulheres nessa nova forma da antiga divisão sexual do trabalho.

Nesse sentido, na reorganização dos papéis sexuais, aos homens correspondeu o mundo público, no qual se desenvolviam as tarefas produtivas e remuneradas, a participação política e a criação científica e cultural. Ao mundo privado, o das mulheres, correspondeu o espaço doméstico que era concebido como uma atividade secundária, pouco valorizada. As atividades mais importantes, com mais recursos, estavam no público, na esfera masculina. (PERROT, 2007).

A literatura especializada aponta que, a Revolução Industrial e o Capitalismo reafirmam a desigualdade das relações entre os sexos. Ao mesmo tempo em que as mulheres das classes mais abastadas permaneceram no âmbito doméstico, representando também o status do homem (marido, pai), as oriundas das classes menos abastadas incorporaram-se maciçamente ao trabalho industrial. Estas eram mãos-de-obra mais baratas e tinham uma postura mais submissa do que os homens. Neste sentido, no que se refere à ação concreta em nível mundial, os primeiros grupos de mulheres que se organizaram para lutar pela igualdade de direitos entre mulheres e homens desenvolveram suas ações a partir da inspiração da Revolução Francesa, sob os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

As mulheres encontraram nestes ideais inspirações para suas lutas. É bom registrar ainda que o movimento de mulheres, tal qual outros movimentos por emancipação do século XIX, mesmo tendo, sua inspiração nas demandas igualitárias da Ilustração, surgiram também como respostas aos problemas gerados pela Revolução Industrial e pelo Capitalismo. A partir desses ideários, as mulheres fizeram da luta pelo sufrágio feminino sua maior preocupação. Para elas, a conquista do voto feminino poderia resolver outras questões discutidas na época, tais como o direito à propriedade, a reforma do matrimônio e as liberdades sexuais. (PERROT, 2007).

Tais lutas se intensificaram e tiveram maior visibilidade no século XIX, na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, levadas a cabo pelo que se denominou feminismo liberal. Então, lutavam pelo sufrágio feminino e por uma maior

presença das mulheres na vida social e política. No Brasil, no século XIX, registrou-se uma imprensa feminina, reivindicando educação, trabalho e direitos iguais entre os sexos.

Dentro dos princípios liberais, as brasileiras, como as norte-americanas, européias e de outros países da América Latina, apoiavam um maior desempenho do papel de mãe e de educadora dos futuros cidadãos como justificativa para seus direitos. Segundo Buitoni, pesquisadora da imprensa feminina no Brasil, as primeiras publicações, ainda no início do século XIX, tinham como tema quase exclusivo a moda. Entretanto, logo apareceram revistas que falavam de política, literatura e cultura em geral, além de culinária e moda. (PINTO, 2003, p.31).

No século XIX, desde a área da Medicina até as das Ciências Sociais, a situação das mulheres não ficou fora do debate, mesmo que algumas correntes de pensamento partindo de teses 'culturalistas' ou naturalistas fossem contrárias à igualdade de direitos das mulheres. Como exemplo, podemos mencionar as teses evolucionistas que tinham um grande peso na teoria social da época e apontavam a inferioridade das mulheres, discutindo entre outros temas a dimensão do cérebro feminino. Ao mesmo tempo, antropólogos como Morgan e Bachofen, mostravam, a partir de suas investigações, que o papel das mulheres não tinha necessariamente que ser o mesmo em todas as sociedades, em diferentes épocas históricas (BRASIL, 2005).

O debate sobre a situação das mulheres passou a fazer parte dos discursos científico, artístico, filosófico, religioso e político. Nessa linha de pensamento estavam os socialistas que tinham como centro de seus aportes a situação econômica e social da classe trabalhadora. Os socialistas utópicos foram os primeiros a abordar a situação das mulheres, repudiando sua condição de submissão, chamando a atenção para as gravíssimas conseqüências da discriminação feminina na História da Humanidade.

A discussão sobre a situação das mulheres adquiriu novas dimensões a partir da Revolução Russa de 1917. Segundo essa visão, não são as mudanças tópicas, defendidas pelas feministas liberais no plano da legislação e dos costumes, que vão deixar a sociedade mais igualitária; o fim do sistema de classes, inerente ao capitalismo burguês, é que vai permitir a plena e definitiva emancipação das mulheres.

As novas visões sobre a emancipação das mulheres contradiziam o discurso das sufragistas, fazendo com que na década de 1920 o movimento feminista se dividisse em duas linhas de atuação: as feministas liberais e as feministas socialistas. Estas acreditavam que só uma revolução que mudasse radicalmente a sociedade tornaria possível a emancipação das mulheres.

Como resultado das lutas e reivindicações das sufragistas, a conquista do voto ocorreu em alguns dos Estados europeus, norte-americanos e latino-americanos, nas primeiras décadas do século XX. A França e a Itália foram os últimos a consegui-lo, em 1945 e 1946, respectivamente. No Brasil, as mulheres conquistaram o direito ao voto em 1932⁴. Mais que o voto, as lutas pelo sufrágio haviam conseguido igualdades formais que tenderam à equiparação legal entre mulheres e homens, embora na prática não houvesse mudanças significativas. Isso gerou “um abandono gradual por parte do feminismo da igualdade que adotou uma mentalidade mais conservadora” (PINTO, 2003).

A modernidade tem sido uma produção dos homens para atender às suas necessidades, as mulheres foram incluídas em seu processo na medida em que a racionalidade abriu espaço à vida e à transparência e o mundo social ganhou maior visibilidade, sendo impossível ocultar a existência de sujeitos essenciais à produção e reprodução da vida cotidiana. Esta transparência, unida à pressão de uma grande massa de mulheres organizadas nos mais diversos movimentos, levou-as ao cenário político. Foram lutas das quais participaram diversas correntes de pensamento político, desde liberais até radicais de esquerda, todas em busca da igualdade entre os sexos. O cenário próprio para tudo isto foi a modernidade, como espaço racional de construção dos sujeitos indispensável à transformação da sociedade.

Foi, pois, na modernidade que se consolidou o processo de organização das mulheres passando o feminismo a integrar a perspectiva de mudança que envolveu a emancipação dos indivíduos das formas tradicionais da vida social. A recusa do esclarecimento em conferir à tradição um poder intelectual, moral e normativo das relações sociais uniu o feminismo com as promessas de reconstrução social, fazendo eco na modernidade. Nesse último século, com a ampliação dos direitos

⁴ A conquista do voto pelas mulheres no Brasil, em 1932, soaria como conservadora. Apesar da grande luta e mobilização de parcelas de mulheres que lutavam por seus direitos, só em 1946 as mulheres brasileiras vão efetivamente votar. Sobre o assunto ver, ALVES, 1980; HAHNER, 1981 TABACK e TOSCANO, 1982.

civis das mulheres (eleitorais e trabalhistas) cumpriu-se parte das promessas da modernidade.

3.3 - NOVO FEMINISMO E SEUS MULTIPLOS ENFRENTAMENTOS

No mundo ocidental, os anos de 1960 foram marcados pelos movimentos de questionamento dos grandes problemas contemporâneos. Neste sentido, a “Primavera de Praga” colocou a questão da liberdade no mundo do socialismo real. Os estudantes europeus fizeram o “maio” das revoltas para a transformação do ensino; o movimento hippie pregou a liberdade e o respeito à natureza. Ao mesmo tempo, novos questionamentos foram trazidos ao cenário da vida política e acadêmica: as classes sociais, as nações oprimidas, os preconceitos raciais, o mundo marginal tornaram-se objetos das preocupações políticas e das ciências humanas e sociais. Nos Estados Unidos, paralelamente à luta dos negros americanos contra a segregação racial e ao movimento político contra a guerra do Vietnã, ressurgiu o movimento feminista. (PINTO, 2003)



Figura 3 – Simone de Beauvoir

O feminismo contemporâneo, também chamado “novo feminismo”, tem como principal inspiração as idéias expressas pela francesa Simone de Beauvoir em seu livro *O segundo sexo*, publicado em 1949. Nessa obra, em um período pós-guerra a autora examina o desenvolvimento psicológico da mulher e os condicionamentos de sua socialização, que a tornam alienada e submissa ao homem. Assim, para Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980).

As mulheres norte-americanas, francesas, suecas, inglesas e italianas se organizaram e saíram às ruas tendo como palavras de ordem “o privado também é político”, “nosso corpo nos pertence”... Esta nova onda do feminismo tinha como base o fato de que a mulher se descobre [...] e se quer como sujeito de sua vida, o que produz as mais diversas conseqüências políticas, econômicas e culturais. O feminismo advoga para as mulheres um espaço exclusivo de atuação política e de luta por interesses, percebidos como específicos. (FRANCHETO, 1981 apud BRASIL, 2005, p.85)

O “novo feminismo” surgido no Brasil nos anos 1970 caracterizou-se por algumas especificidades, que o diferenciava dos Estados Unidos e países da Europa, na década de 1960. As feministas brasileiras tinham os mesmos

questionamentos que suas congêneres americanas e européias, como foi apresentada as feministas traduzem a rebeldia das mulheres na identificação de sua subordinação e exclusão do poder, e buscam construir uma proposta ideológica que reverta esta marginalidade. Sua concreção se dá a partir da construção de uma prática social que negue aqueles mecanismos, que impedem o desenvolvimento de uma consciência como ser autônomo que supere a exclusão. As feministas fazem do conhecimento e da eliminação das hierarquias sociais seu objetivo central. (SOARES, 1994)

O feminismo “brasileiro” se diferenciava na defesa de propostas que não eram específicas da condição feminina, sem assumir posição radical como as que mobilizavam as mulheres daquelas sociedades. Isto se explica fundamentalmente pelas condições políticas em que se encontrava o Brasil, sob uma forte ditadura militar, e marcada por profundas desigualdades sociais. Não havia espaço para um “movimento de liberação das mulheres centrado exclusivamente em questões específicas das mulheres” (SOARES, 1994, p.15)

Ainda que o “novo feminismo” fosse herdeiro do movimento sufragista¹⁴ de fins do século XIX e começos do século XX, as mulheres perceberam que, ao conquistarem algumas de suas reivindicações, punham manifestas outras desigualdades mais profundas e a complexidade do processo de subordinação da mulher. Foi a partir destas inquietações que o movimento ressurgiu com maior força. Primeiro nos Estados Unidos e depois se estendendo rapidamente por países da Europa e América Latina. Nesse momento, o feminismo se diversificou em várias correntes de pensamento e de ações práticas tautológicas: liberalismo, radicalismo, socialismo, entre outras que trataremos em seguida.

3.4 - FEMINISMO VERSUS RELAÇÕES DE GÊNERO: DA SUBVERSÃO À SUPERAÇÃO

Herdeiro direto da luta sufragista, o feminismo liberal emergiu nos Estados Unidos na década de 1960. Tinha como preocupação fundamental impulsionar políticas e medidas, a partir de instituições estatais e privadas, em favor da igualdade de direitos entre mulheres e homens. O feminismo liberal contava com organizações criadas na luta pelo sufrágio e com a Organização Feminista N.O.W.

¹⁴ Segundo dicionário Aurélio, 1999, p. 1899. “*Sufragista*” utilizando o sentido restritivo da palavra refere-se à Mulher que reivindica para o seu sexo o direito de voto em assembleias políticas.

(Organização de Mulheres), co-fundada por Betty Friedan em 1966. Esta autora publica em, 1963, *The feminine mystique*, em que analisa a situação de submissão da mulher estadunidense do pós-guerra, centrada no cuidado da família e em seu próprio corpo-objeto, sem nenhum projeto pessoal. Estes problemas, com a repressão e a insatisfação individual, passaram a serem nomeados por Friedan “como problemas que não tem nome” [SIC]. Eles afetavam um grande número de mulheres, especialmente donas-de-casa da classe média, que começavam a tomar consciência da situação em que viviam.

O feminismo radical surgiu dos movimentos contestatórios norte-americanos dos anos 1960. Esta corrente faz uma crítica radical da cultura patriarcal e se define como anticapitalista, anti-racista e em luta contra a supremacia masculina. No âmbito do feminismo radical, houve uma grande proliferação de grupos com distintas posições práticas e teóricas. As principais teóricas das correntes radicais combinam sua formação com o materialismo histórico, do qual procediam, e com a obra de Simone de Beauvoir. (MOTTA; SARDENBERG; GOMES, 2000)

Destacamos, Kate Millett, como uma das expressões teóricas do feminismo radical, publicou, em 1970, o livro *Sexual Politics*, partindo do fato de que o sexo é uma categoria social impregnada de política, sendo elemento básico do patriarcado, e mediante o qual o homem estabelece poder, perpetuando-se de maneira onipresente, no tempo e no espaço, graças à imbricação de práticas de socialização, construções ideológicas e meios institucionais sexistas (BRASIL, 2005).

Já o feminismo socialista centra sua discussão na origem da opressão/exploração das mulheres. É herdeiro do feminismo socialista da década de 1920, porém, nesta nova conjuntura, assume características diferentes: segue a tradição marxista, mas reconhece que as categorias econômicas do marxismo não são suficientes para entender e explicar a opressão da mulher. A essa, soma-se outra questão: é necessário revelar o caráter das relações entre mulheres e homens, mas a análise feminista radical, por si só, é inadequada para tal e, portanto, não resolve o problema. Partindo destas colocações, as feministas socialistas combinam as duas análises: o marxismo, com seu método histórico e materialista e o feminismo radical, com sua compreensão das relações patriarcais, para conformar as teorias do feminismo socialista.

Ao fazer uma retrospectiva no pensamento e ação feministas a partir dos anos 1960, encontramos além das três correntes de pensamento acima citadas,

outras posturas com as quais as feministas dessas e de outras correntes tentam entender e explicar a subordinação das mulheres, o feminismo da diferença. No campo da ação prática, os movimentos feministas, a partir de 1975, iniciaram uma nova fase de articulação internacional, com o estabelecimento das grandes conferências internacionais e a participação dos governos de diversos países: México em 1975, Copenhague em 1980, Nairobi em 1985 e Pequim em 1995 e na IV Conferência Mundial das Mulheres.

No final da década de 1970, o movimento começou a mudar suas formas de organização e mobilização, saiu das ruas com suas grandes manifestações, passando a institucionalidade sob forma de organizações, governamentais ou não. Além disso, a preocupação com a discriminação feminina passou a fazer parte das agendas dos governos de diversos países e de organismos internacionais. Em 1979, a “Convenção sobre a eliminação de toda forma de discriminação contra a Mulher” foi aprovada na Organização das Nações Unidas. A partir de 1981, a Convenção conta com um comitê coordenado pela ONU, que se encarrega de informar anualmente a situação das mulheres e as medidas tomadas pelos países para combater as desigualdades e as discriminações. Foi esse também o momento em que se introduziu a discussão sobre a discriminação positiva. Nesse momento também passou a se consolidar, nas estruturas universitárias de vários países, os estudos sobre as mulheres. Foi nesse contexto e na intercessão entre movimento feminista e academia, que se formulou na década de 1970 o conceito de gênero, que leva à compreensão da construção social e cultural das diferenças entre mulheres e homens.

Portanto, a noção de gênero surgiu a partir da idéia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas construções sócio-culturais. Importa à sua compreensão que não são as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas e valorizadas que vai constituir o que é feminino e o que é masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Consideramos como um avanço dos estudos do Gênero ultrapassar o seu uso puramente descritivo, no qual o gênero é usado como sinônimo de mulher, ou seja, o gênero se confunde com a variável ‘sexo’. No seu uso como categoria de análise busca observar como o gênero funciona nas relações sociais, e como ele dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico. Esse novo uso

do gênero, isto é, como categoria de análise histórica, foi sistematizado por Joan Scott¹⁵.

Assim, as definições acerca do conceito de gênero, servem exatamente para que possamos compreender como são usadas as representações, no dia a dia, as imagens de masculino e feminino, e isso depende de cada cultura e pode variar de uma sociedade para outra, ou seja, os sistemas de gênero são os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais, que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução da espécie humana e, em geral, ao relacionamento entre as pessoas. (DE BARBIERI, 1992 apud BRASIL, 2005)

A ênfase no caráter fundamental social não pretende negar que o gênero se constrói sobre o sexo, mas ressaltar a construção social produzida sobre as características biológicas. Desse modo, coloca-se o enfoque no campo do social, uma vez que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.

É importante registrar a característica relacional do conceito de gênero. Nesse sentido, os estudos sobre as mulheres são também estudos sobre os homens e ao contrário, procura-se contextualizar evitando as afirmações generalizadas. O conceito exige uma pluralidade ao pensar as representações sobre mulheres e homens levando em consideração as suas diversidades.

Ainda, a definição de gênero por Joan Scott constitui-se de duas partes e várias subpartes, tendo como núcleo essencial à conexão integral de duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1996). As relações de gênero remetem a espaços primários das relações familiares e implicam na construção de uma subjetividade sexuada e de uma identidade de gênero. Os elementos constitutivos, em relação à primeira parte da definição, implicam quatro elementos relacionados entre si.

¹⁵ Essa historiadora norte-americana Joan Scott é um destaque no campo dos estudos de gênero. Em 1986 ela escreveu o artigo *Gender: a useful category of historical analysis*, que passou a ser amplamente utilizado por estudiosas (os) interessadas(os) nas relações de gênero. Nesse artigo, Scott faz uma análise retrospectiva dos estudos sobre as mulheres e das diversas correntes de pensamento que tentam através das várias disciplinas darem conta da análise e explicação da subordinação das mulheres. Para tanto, percorreu desde a teoria marxista à teoria da linguagem de Jacques Lacan, passando pelas análises de Lévi-Strauss e pela contribuição de Michel Foucault. (BRASIL, 2005, p.88).

O primeiro refere-se a símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) - Maria e Eva como símbolo da mulher, por exemplo na tradição ocidental cristã – mas também mitos de luz e escuridão, de purificação e poluição, de inocência e corrupção (Idem, SCOTT,1996). A apresentação desses símbolos pode propiciar múltiplas interpretações, mas são contidas em interpretações binárias, a partir de explicações culturais. Estes elementos estão articulados a uma série de dimensões da vida social e política de uma dada sociedade, sendo significados imaginários que produzem efeitos concretos sobre as diferentes práticas sociais.

O segundo elemento refere-se a conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher (SCOTT, 1996). Um exemplo disso é a virilidade associada à masculinidade, à sensibilidade, ao feminino. Um homem não pode ter um comportamento mais dócil que, automaticamente, será rotulado de efeminado. De qualquer forma, estas normas fazem com que o sistema sexo-gênero, em sua expressão atual, apareça como consensual, seja expresso e reforçado com toda sua simbologia no conjunto de outras instituições sociais, como já mencionado.

Tem-se como terceiro elemento a noção de fixidez [...] que leva à aparência de uma permanência atemporal na representação binária dos gêneros. Para romper com tal noção de fixidez, é necessário pensar sobre as verdades estabelecidas, “desconstruindo” as visões binárias (mulher e homem) até porque as idéias conscientes do masculino e feminino não são fixas, uma vez que elas variam segundo os usos do contexto. Há a necessidade da inclusão de outros elementos para compreensão do masculino e do feminino que se constituem socialmente, incluindo ainda outros fatores, como por exemplo: o econômico e o político.

O quarto elemento refere-se à noção de identidade subjetiva, que nos permite observar como as identidades de gênero são construídas, a partir da formação de conceitos, imagens e símbolos. Dessa forma, as mulheres e os homens levam consigo uma carga do simbólico, do cultural e do normativo. Do mesmo modo nos percebemos como sujeitos e geramos nossas próprias práticas sociais, nossas próprias percepções, que nos fazem aceitar ou questionar a situação estabelecida.

A segunda parte da definição de Joan Scott é que o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1996). Esta proposição encontra-se relacionada com os quatro elementos vistos anteriormente. É dela que se nutre a concepção de mundo a que estamos acostumados e é ela que influencia a nossa percepção dos processos sociais. Ou seja, o peso do poder masculino, transcende as relações entre os sexos, refletindo-se, também, no conjunto da sociedade. Assim, a divisão do mundo fundada em diferenças biológicas vai além das diferenças mulher-homem. Ainda, concordamos com Louro (1997, p.41) quando a autora afirma que os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

3.5 – GÊNERO E GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

[...] sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo, porque mulher não é classe.

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.

(FREIRE, 1992, p.68)

A Geografia tradicional tem, essencialmente, se dedicado aos estudos das especificidades da superfície da Terra, no tocante de sua forma, o conteúdo e a função de cada parte, região ou lugar, e a configuração destas e suas interconexões, bem como as relações entre o ser humano e a natureza. Criar novas perspectivas tem sido um trabalho muito difícil e delicado para essa ciência, que ao longo de sua existência foram os homens quem mais se beneficiaram dela. Pois a produção do conhecimento geográfico está e sempre esteve ligado ao androcentrismo¹⁶.

A partir da década de 50 do século XX o conceito de espaço passou a ser formulado como produto social. Os geógrafos que se preocupavam com o social

¹⁶ Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, o termo Androcentrismo refere-se à tendência de privilegiar o ponto de vista masculino ou considerá-lo como representante do geral. A Geografia, ao longo de sua trajetória, se caracterizou em uma ciência masculinizada por atribuir a formação do espaço pelo e para o homem, usualmente sua linguagem é, extremamente, sexista. Percebemos, por exemplo, quando o geógrafo Milton Santos em suas obras, utiliza uma linguagem sexista, onde não contempla o gênero feminino na formação e ocupação do espaço, ainda argumenta que quando utilizamos a palavra Homem a mulheres devem sentir-se contempladas em suas análises. Podemos verificar em Pensando o espaço do Homem (2004); Por uma nova Geografia (2004); A natureza do espaço (2006), Por uma outra globalização (2006).

tentaram uma reformulação paulatina do conceito cartográfico do espaço. Dessa forma,

o espaço constituiu-se então testemunho das tensões entre os diferentes componentes sociais, entendendo as relações espaciais como manifestações das relações sociais de classe sobre o espaço geográfico. (YANNOULAS; VELLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p.433).

No entanto, este movimento considerado crítico dedicou-se à problemática das desigualdades sociais, postulando que a Geografia deveria deixar de ser uma ciência neutra. Ainda assim, concordamos com Yannoulas; Vellejos; Lenarduzzi que a Geografia como ciência:

Não deveria promover a consolidação de mitos que servissem para legitimar situações de dominação e injustiça, mitos incorporados de maneira sutil nas análises sociais e políticas por meio da linguagem e das conceituações. (YANNOULAS; VELLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p.433).

É nessa reformulação do conceito de Espaço que as intelectuais feministas começaram a contribuir para a construção de uma Geografia que pudesse dar conta das relações sociais de gênero, pois segundo Yannoulas, Vellejos e Lenarduzzi,

A Geografia do gênero ou Geografia feminista interessa-se pelo estudo das desigualdades sócioespácio-ambientais derivadas dos diferentes papéis culturalmente designados aos homens e mulheres. A Geografia feminista denuncia a confusão entre a experiência espacial masculina e a experiência da totalidade da humanidade, com o intuito de explicar os comportamentos espaciais diferenciados. (YANNOULAS, VELLEJOS, LENARDUZZI, 2000, p.433).

Ainda, consideramos as contribuições teóricas da geógrafa brasileira Joseli Maria Silva¹⁷ que aponta alguns questionamentos a cerca dessa nova perspectiva da Geografia como: até que ponto o instrumental teórico-metodológico utilizado pela ciência geográfica é suficiente para sustentar a abordagem de gênero e espaço? De que forma as mulheres têm produzido o espaço? Essa nova abordagem interessa à Geografia uma vez que em sua trajetória, sempre tratou o espaço de forma masculinizada?

Segundo Silva (2003, p.33) durante muito tempo a abordagem do espaço na geografia esteve direcionada aos estudos dos espaços políticos, nos processos de produção e acumulação de riquezas e na concepção de cultura como uma instância

¹⁷ Joseli Maria Silva é doutora em Geografia pela UFRJ. Professora do DEGEO da Universidade Estadual de Ponta Grossa, muito tem contribuído com as perspectivas dos estudos da geografia feminista (*Grifo nosso*).

supra-orgânica. É somente a partir das críticas estabelecidas na nova geografia cultural que abrem possibilidades de novas abordagens onde exigem um novo conjunto de métodos.

Com as novas abordagens da Geografia Humanista/Cultural, é permitido pensar em um espaço complexo, constituído por múltiplos e simultâneos processos. Nesse sentido, há evidência nesta nova abordagem que,

coloca em evidência a relatividade das escalas de abordagem do espaço, a dúvida do tempo linear e, definitivamente, coloca em cheque as noções de progresso, de desenvolvimento e evolução, argumentando os limites da produção do conhecimento geográfico a partir dos conceitos da modernidade (SILVA, 2003, p.34).

Os estudos de gênero e a geografia pensam a identidade feminina como sendo um agente importante na compreensão do espaço e um forte compromisso de abordar questões de relações de poder e hierarquia que transformam em modelos desiguais de desenvolvimento sócio-espacial nas relações de gênero. Nesse sentido concordamos com Scott:

A atenção dedicada ao gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva na organização da igualdade e desigualdade. As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre homem e mulher. (SCOTT, 1996).

Diante do exposto, é interessante destacar as diferenças no uso do espaço de acordo com o gênero, assim como a freqüência utilização desigual aos espaços exteriores e interiores em função também da divisão sexual do trabalho.

No entanto, a Geografia feminista quer compreender como o sujeito feminino é constituído dentro de dominações sócio-espaciais, ou pelo menos refletir qual o papel da mulher no processo de dominação e/ou formação do espaço, utilizaremos as contribuições de Yannoulas, Vellejos e Lenarduzzi para a compreensão entre a relação possível entre Geografia e Gênero:

Com a finalidade de compreender a distribuição assimétrica e a discriminação em razão dos gêneros, a geografia feminista propõe uma análise integrada da esfera de produção (Geografia econômica) e a esfera de distribuição de consumo (Geografia social). Este tipo de investigação dá conta, por exemplo, da apropriação diferenciada do espaço público e privada, ou da incorporação segmentada das mulheres nos mercados de trabalho. (YANNOULAS; VELLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p.433).

Enfim, a geografia feminina quer compreender como o sujeito feminino é construído dentro de dominações sócio-espaciais, ou pelo menos refletir qual o papel da mulher no processo de dominação e/ou formação desse espaço. Pois, ao longo de sua existência a Geografia produziu a invisibilidade da mulher na produção do espaço, é preciso considerar que homens e mulheres têm se posicionado diferentemente no mundo e, sendo assim suas relações com os lugares são diferentes também. Portanto, é necessário uma abordagem metodológica que considere tais diferenças de gênero.

É importante, salientarmos que, qualquer mulher e/ou homem não podem ser vistos constituindo apenas um gênero, mas também a sexualidade, a raça, a religião e a classe social. Ainda, para a utilização do conceito de gênero na geografia deve-se levar em consideração que as relações de gênero são dinâmicas, que são construídas pelas experiências e vivências cotidianas espaciais a partir das representações.

Entendemos que os avanços teóricos da perspectiva feminina na geografia podem trazer imensos e variados progressos na diversificação de objeto de estudo das abordagens geográficas, bem como trazer novos focos de interesse científicos renovando o campo teórico metodológico desta ciência. Mas devemos considerar que ainda há uma grande caminhada para a superação da visão androcêntrica nos estudos das ciências geografia, assim utilizamos as reflexões do compositor Belchior, contidas na letra da música “Como nossos Pais”, para ilustrar nossa percepção: “minha dor é perceber. que apesar de termos feito tudo o que fizemos. ainda somos os mesmos; e vivemos como os nossos pais [...]” (Elis Regina, 1976).

Este fragmento da música de Belchior foi imortalizada na voz da saudosa Elis Regina, nos mostra que já avançamos muito, porém precisamos avançar mais no nível de nossa consciência e alcançarmos a idealização de sociedade justa e igualitária desejada, precisamos acreditar que a mulher e o homem são construídos socialmente, e a partir de uma cultura historicamente situada no tempo e no espaço dentro das circunstâncias possíveis, que são determinadas por uma temporalidade. Sujeitos de seu tempo, imersos em um conjunto específico de relações sociais historicamente situadas, cada ser-mulher e cada ser-homem têm um grupo originário e estão submetidos às regras de comportamento que se firmam conforme a ética hegemônica. Assim sendo, sob o ponto de vista da construção de sua especificidade

de mulher e de homem, são também determinantes sua classe, sua raça, sua religião e a forma de inserção na sociedade.

Outro aspecto importante da categoria analítica gênero é sua articulação com outras categorias de análise, as categorias classe e raça. Concordamos que a articulação entre classe, raça e gênero é importante para a compreensão da situação das mulheres em nossa sociedade. Além disso, a falta de tal articulação contribui para a ocultação da existência de relações de poder entre as mulheres (assim como entre os homens), que ocorre em todos os âmbitos sociais.

Deste modo, a partir dessas variáveis fundamentais se constroem ser-mulher e o ser-homem. Sob esse enfoque Harvey (2006, p.22), afirma que “a modernidade, por conseguinte, não envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes”. Nesse aspecto, é possível encontrarmos no convívio social um ranços característicos de uma sociedade pré-moderna ou até mesmo do tempo da idade média.

Observamos que, através das colocações de Joan Scott (1996), podemos perceber a importância da categoria gênero, não só para analisar as relações entre mulheres e homens, mas também para ver como elas influem na dinâmica das relações sociais, econômicas e políticas. E como é difícil “desconstruir” estes aspectos normativos, representativos, simbólicos e subjetivos. (SCOTT, 1996).

Reconhecendo a importância da categoria gênero para entender a dinâmica social e a realidade concreta das mulheres e dos homens, temos, porém, que evitar os riscos do reducionismo e do universalismo, para não entramos nas armadilhas dos mesmos erros que combatemos. Nesse sentido, segundo Freire, (1992, p.68) “o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.”

A referência às diferenças biológicas começa a estabelecer uma distribuição de poder, um controle e um acesso diferenciado aos recursos materiais, culturais e simbólicos, tanto para mulheres como para homens. O gênero, tal como é vivenciado, legitima as relações de poder e marca uma forma de valorização social e política, que transcende o próprio gênero.

É importante que diante do mundo atual, nossas concepções acerca do movimento feminista não se limitam apenas na “elevação” das mulheres a um nível definido pelos homens, mas através do questionamento da uniformização e

prescrição de aspirações de modos de vida e atuações profissionais socialmente aceitas e recompensadas, principalmente na discussão dos espaços de produção de trabalho onde temos ainda grandes desigualdades entre mulheres e homens no que concerne à remuneração, assim, concordamos com Colling (2004, p.36) sobre a questão das desigualdades entre os sexos:

Não é nas diferenças que reside o problema. A questão está no modo como elas são hierarquizadas. Fruto desta hierarquização, as mulheres aparecem como algo diferente é inferior aos homens e diferenças não deve significar discriminação.

Diante do contexto, consideramos que o binômio Geografia e Gênero contribuirá não só para definição de novos espaços como objeto de estudo da Geografia, como também na reconfiguração das relações entre homens e mulheres, buscando o real sentido de uma formação cidadã.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados dos questionamentos acerca da pesquisa proposta, bem como a discussão dos dados.

CAPÍTULO IV

GEOGRAFIA E GÊNERO: um recorte a partir das representações dos docentes em Porto Velho

“As representações refletem a visualização da realidade percebida, consistindo ao mesmo tempo uma tradução e uma construção[...]”

(SALETE KOZEL, 2002)

“As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre o sexo”.

(COLLING, 2004)

CAPÍTULO IV

GEOGRAFIA E GÊNERO: um recorte a partir das representações dos docentes em Porto Velho

Este capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados de nosso estudo. A parte da apresentação caracteriza o universo da pesquisa, organizado a partir da coleta das informações na Secretaria Estadual de Educação. Sistematizamos os dados que definem os docentes que atuam no Ensino de Geografia no município de Porto Velho em três aspectos: sexo, área de formação e área de atuação. Na intenção de conhecermos quem são, a formação, e área de atuação desses docentes Ainda, apresentaremos a localização das escolas que os docentes desenvolvem suas atividades pedagógicas.

Em seguida, informaremos os dados coletados acerca das representações de gênero no Ensino de Geografia e por fim nossa interpretação do conteúdo apresentado na perspectiva de construir a partir de cada categoria emergida de leituras significativas e na tentativa de viabilizar o aprofundamento de nossas reflexões sobre a pesquisa em questão.

4.1 - CONHECENDO O UNIVERSO DE NOSSA PESQUISA

Objetivando analisar as representações de gênero no Ensino de Geografia, nossa trajetória iniciou-se pelo levantamento do universo de docentes que atuam no ensino de Geografia em Porto Velho. Seguido, da constituição da fonte de informação que comporiam nossos dados empíricos: a pesquisa documental, aplicação dos questionários e realização de entrevista com uma docente.

A pesquisa documental pouco revelou sobre as representações de gênero dos docentes, sendo que nossa escolha pelos materiais curriculares considerados como documento para análise nesta pesquisa: livro-didático, planejamento pedagógico, avaliação e o registro diário dos/as professores/as.

Nesse sentido, a pesquisa documental, evidenciou o que já desconfiávamos, ou seja, o livro-didático o qual o/a professor/a da rede pública utiliza é fornecido pelo

PNLD, o que descaracteriza sua ação de escolha, sendo assim, na maioria das vezes, um livro é utilizado por três anos.

Durante nossas idas às escolas presenciamos várias vezes o/a professor/a utilizando o conteúdo do livro, na íntegra, como único suporte didático, registrando no quadro o conteúdo a ser trabalhado no dia e, ainda, utilizando projetor de imagem para explicar o tema.

Analisamos que o que poderia ser entendido como mais um recurso didático-pedagógico, passa a ser o principal suporte para ação didática. Nesse aspecto, concordamos com Pontuschka (2007, p.339), “os livros didáticos continuam a ser o grande referencial na sala de aula para alunos e professores das escolas públicas e privadas do País”.

De acordo com nossa opção metodológica, conforme descrita anteriormente no capítulo I, partimos para o levantamento do universo de docentes que atuam no ensino de Geografia nas escolas da rede pública no Município de Porto Velho, de acordo com a divisão por pólos, que posteriormente definiu a amostra da pesquisa. Ainda, em consonância com o levantamento do universo da pesquisa associamos três aspectos os quais entendemos serem necessários, sendo eles: sexo, área de formação e área de atuação.

Nesse sentido, afirmamos que, o primeiro aspecto surgiu a partir de nossa curiosidade em identificar o sexo atuante no ensino de Geografia no município de Porto Velho, uma vez que nossa pesquisa enfoca as relações de gênero. Em seguida, ao elegermos os dois últimos aspectos, entendemos que é necessário a vinculação entre área de formação e atuação, com o propósito de facilitar a definição na amostra desse estudo, delimitando docentes que têm a formação e atuação na área de concentração do estudo proposto. Em continuidade, a seguir o quadro nos mostra o perfil dos docentes que atuam no ensino de Geografia, de acordo com os aspectos citados, seguido de uma análise.

Quadro 1 – Organização dos docentes de Geografia que atuam no município de Porto Velho segundo os aspectos: sexo, área de formação e área de atuação.

Pólo	Sexo		Área de Formação		Área de Atuação		
	F	M	Geografia	Outra área	Formação em Geografia atuando em outra área	Atua também em outra área	Geografia
Pólo I	19	4	20	3	0	4	19
Pólo II	5	5	6	4	0	0	10
Pólo III	7	7	12	2	0	5	9
Pólo IV	20	17	33	4	1	14	22
Pólo V	11	8	16	3	0	10	9
Pólo VI	12	7	18	1	0	12	7
Pólo VII	8	5	12	1	0	7	6
Pólo VIII	13	17	27	3	3	10	17
Pólo IX	7	3	8	2	1	5	4
	102	73	152	23	5	67	103
%	58%	42%	87%	13%	3%	38%	59%

Fonte: REN/PORTO VELHO – 2007.

Em nossa análise, primeiramente, consideramos os professores e professoras que atuam no ensino de Geografia. Segundo o gráfico 01, percebemos que o maior número de docentes está concentrado no pólo IV, correspondendo a 21% do total, seguido do pólo VIII correspondendo a 17% do total. De acordo com o quadro I nos pólos citados há escolas que atuam nos níveis de ensino fundamental e médio, sendo que, no pólo IV há 06 (seis) escolas que atuam no EF de 1ª a 8ª série e 05 (cinco) que atuam nos níveis EFM. Também citamos o pólo VIII onde há 02 (duas) escolas que atuam no EF de 1ª a 8ª série e 06 (seis) que atuam nos níveis EFM. O gráfico a seguir ilustra nossa análise em porcentagem:

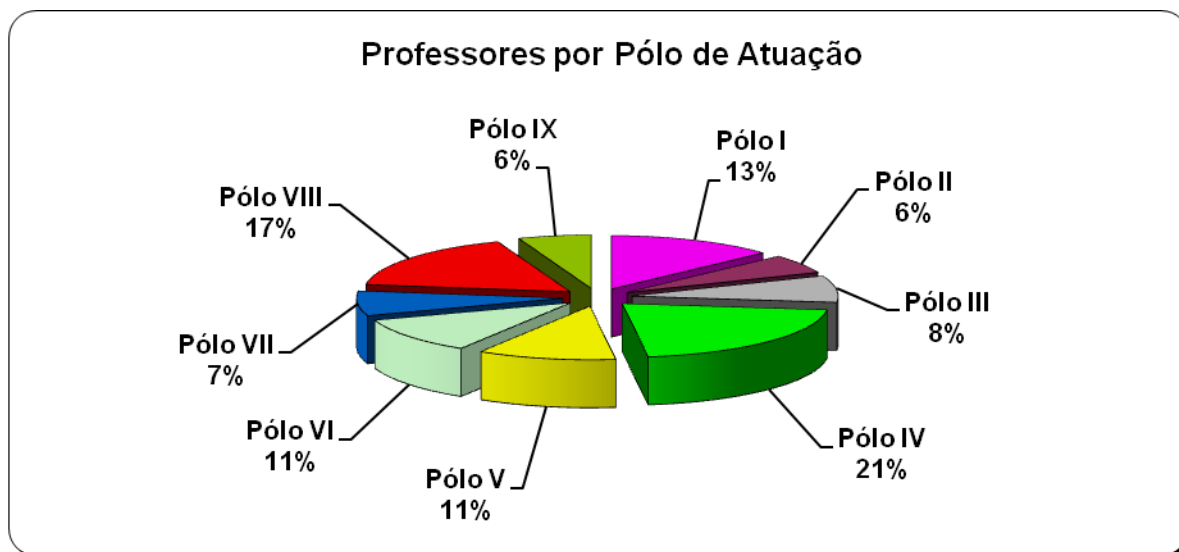


Gráfico 01

Consideramos primeiro aspecto importante para a caracterização do perfil dos docentes em nossa pesquisa, correspondente à formação. Assim, analisando o total de docentes que atuam com o ensino de Geografia 87% têm formação nesta disciplina, isso evidencia dois aspectos importantes: primeiro, o curso de licenciatura em Geografia que é oferecido na UNIR há 26 anos, segundo, o PROHACAP no ano de 2006, habilitou em Geografia 50 professores/as da rede estadual de Ensino em Geografia¹⁸, somente no município de Porto Velho.

Por outro lado, percebemos que dos profissionais que atuam no ensino de Geografia, 13% têm formação em outras áreas. É importante perceber que as áreas de formação dos docentes correspondem às disciplinas afins das ciências humanas tais como: sociologia, filosofia e história. O gráfico 02 ilustra, a proporção correspondente à área de formação:

¹⁸ Dados coletados na Secretaria do PROHACAP/UNIR, em dezembro de 2007.

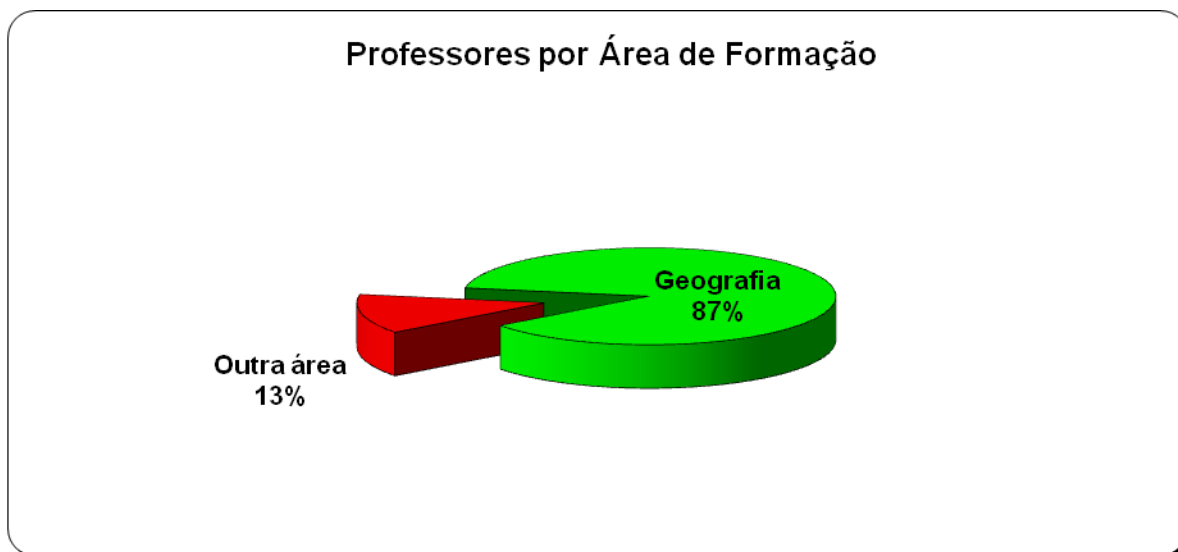


Gráfico – 02

Ainda, analisando o binômio entre área de formação/atuação docente, há uma distorção mínima entre os docentes que são habilitados em Geografia e atuam em outra área no qual corresponde a 3%, esta margem consideramos muito abaixo do esperado. No entanto, há um número bem significativo no que concerne aos docentes que têm formação em geografia e que atuam tanto em Geografia quanto em outra área, o qual corresponde a 38%. Isto reflete a problemática enfrentada no nosso município, pois há falta de profissionais devidamente habilitados e atuando nas áreas específicas do conhecimento.

Em contrapartida, a porcentagem dos docentes que têm habilitação em Geografia e que atuam, somente, no Ensino de Geografia corresponde a 59%, sugere que há qualidade de ensino nesta área específica do conhecimento, vez que encontramos mais da metade dos docentes que atuam no ensino de Geografia com habilitação necessária para exercer a função docente.

Nesse sentido, é válido analisarmos que se o profissional, mesmo que devidamente habilitado e atuando em sua área de formação, que está em sala de aula e não recebe uma capacitação, não procura atualizá-se corre o risco de cair em práticas pedagógicas tradicionais, rotineiras e cansativas para os/as alunos/as. Assim concordamos com Freire (1999, p.103) quando afirmar que,

o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...] O que quero dizer é

que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1999, p.103).

Em continuidade a nossa análise, o gráfico 03 ilustra o critério analisado a partir da área de formação e atuação docente:

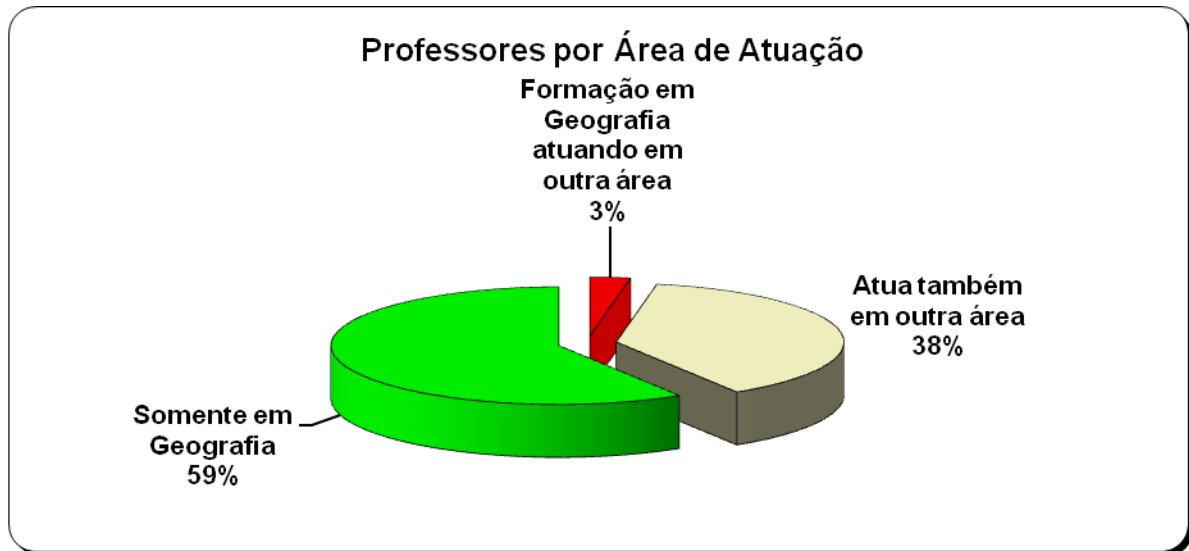


Gráfico - 03

Outro fator que despertou nossa curiosidade foi identificar o sexo dos docentes que atuam em Geografia, o qual apresentou os seguintes dados: 58% correspondem ao sexo feminino e 42% corresponde ao sexo masculino, isso nos mostra que há uma proximidade quanto ao exercício docente no ensino de geografia nos ensinos fundamental e médio. Podemos visualizar no gráfico abaixo.



Gráfico - 04

O gráfico 04, provocou outra inquietação, mesmo não sendo o foco central de nossa pesquisa, fazer a distribuição dos professores/as de acordo com o sexo e nível de ensino em que atuam. O quadro abaixo nos mostra os dados:

Quadro 2: Distribuição por sexo e área de atuação:

Pólo	Nível de Ensino			Total	Feminino			Masculino		
	E.F	E.F.M.	E.M.		E.F	E.F.M.	E.M.	E.F	E.F.M.	E.M.
Pólo I	07	09	07	23	06	08	04	01	01	03
Pólo II	05	01	04	10	02	00	03	03	01	01
Pólo III	02	04	08	14	01	02	04	01	02	04
Pólo IV	19	09	09	37	11	05	04	08	04	05
Pólo V	09	06	04	19	06	02	03	03	04	01
Pólo VI	07	09	03	19	05	06	01	02	03	02
Pólo VII	07	03	03	13	05	02	01	02	01	02
Pólo VIII	12	16	02	30	05	07	01	07	09	01
Pólo IX	04	05	01	10	02	05	00	02	00	01
Total	72	62	41	175	43	38	21	29	24	20

Fonte: REN/PORTO VELHO – 2007.

Diante do quadro 03, observamos onde há maior concentração feminina atuando nos níveis de ensino na docência de Geografia. Percebemos que há maior atuação feminina no EF correspondendo a mais de 10% a diferença entre os sexos feminino e masculino que atuam no EF. Conforme, o gráfico abaixo:

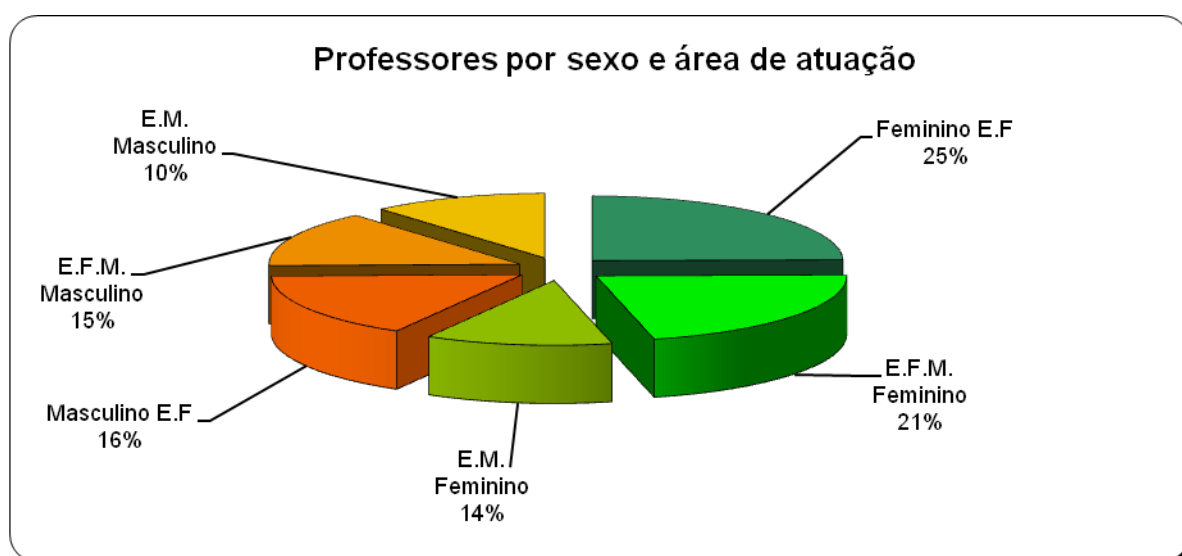


Gráfico - 05

Ainda, por considerarmos a vinculação das representações de gênero e ensino de geografia manifestar-se em uma comunidade de destino que é a escola, pois é nela que é estabelecido o ponto de partida e de chegada de todo processo.

Entendemos a educação como a preparação de cada ser humano para a vida social; ela acontece na família, no grupo social mais amplo, na escola, no trabalho. Cada um desses espaços realiza predominantemente um aspecto da formação do indivíduo. Segundo Brandão (2005, p.26), “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender”.

Nesse aspecto, surge a escola com a responsabilidade de responder pelo acesso ao conhecimento que é considerado necessário à inserção social, para que os mais jovens se apropriem das conquistas das gerações precedentes e se preparem para as novas conquistas. Faz isso através da seleção e organização de situações planejadas especialmente para promover a aprendizagem dos conteúdos que são culturalmente valorizados pela sociedade em que ela se insere.

O trabalho escolar pode assumir formas diversas de acordo com as diferentes maneiras ensinar, a partir da compreensão da função da escola, o papel do indivíduo na sociedade e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva freiriana, como se fosse ou tivesse sido possível em algum tempo-espaço, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente (FREIRE, 1992, p.80).

No entanto, há dois papéis sociais distintos que a escola vem assumindo ainda neste início de século, a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido (ZABALA, 1998). De certa forma, há evidências que a escola tem primado, parcialmente, em seu currículo, seus conteúdos e programa por uma educação que valorize determinadas aprendizagens, sem se questionar qual é o real papel social que a escola deve assumir diante de novos desafios impostos pelo advento da modernidade.

Com o processo acirrado de informação advindo das tecnologias modernas, os meios de comunicação passaram a orientar e conduzir o comportamento social. Eles ultrapassam as fronteiras políticas e culturais. Romperam com as barreiras sociolinguísticas, com os regimes políticos e religiosos, com as desigualdades e diversidade socioeconômicas. Nesse sentido, com o processo de globalização há uma forte proposição de estarmos entrando definitivamente em um mundo virtual, assim concordamos com Castrogiovanni ao afirmar que:

Com a globalização há uma tendência de tornar-se tudo representações estilizadas, realidades pasteurizadas e virtuais. O específico precisa ser homogeneizado, integralizado nos padrões universais. Tudo se globaliza, como se as coisas, as pessoas e as idéias se transfigurassem pela magia da multimídia. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 56).

Comumente, a escola tem priorizado em sua função social o desenvolvimento das capacidades cognitivas, consideradas importantes para que o/a aluno/a prossiga em seus estudos. Para tal finalidade, a escola alicerça o conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade, compacta em componentes curriculares, divididos em áreas: linguagem, comunicação, conhecimentos lógico-matemáticos.

No entanto, apesar da realidade perversa que enfrentamos hoje, é necessário considerar a educação escolar como um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos das camadas populares terem acesso ao conhecimento científico e artístico, do saber sistematizado e elaborado, do qual a população pobre é excluída por viver num meio social desfavorecido.

Assim, o entendimento de uma escola como um espaço onde se encontra a maior diversidade e também é o local onde mais se produz desigualdades é urgente. Conforme Louro (1997) não devemos ignorar as relações desiguais que são apresentadas no contexto escolar, mas identificá-las e combatê-las.

Entendemos que a função social que a escola assume diante dos desafios atuais, em muitas situações, é identificada na postura que o professor assume em sala de aula, às vezes numa simples fala, há o reflexo de velhas concepções de aprendizagem, do papel da escola e do ser humano na sociedade. Ainda hoje, é possível encontrarmos professores/as que expressam uma visão autoritária sobre a escola.

A escola utiliza vários mecanismos para demonstrar sua concepção, que muitas vezes se caracteriza pela sua forma de expressão, linguagem, currículo, relação professor/-aluno/a, professor/a - supervisor/a, professor/a - professor/a, ou seja, como a escola lida com os sujeitos em todo processo educativo. É importante ressaltar que as pessoas, comumente, vêm com bons olhos as relações tal como estão estruturadas no contexto das escolas.

Assim, entendemos a escola como um espaço social de múltiplas e constantes mudanças, em sua maioria decorrida das relações sociais que são

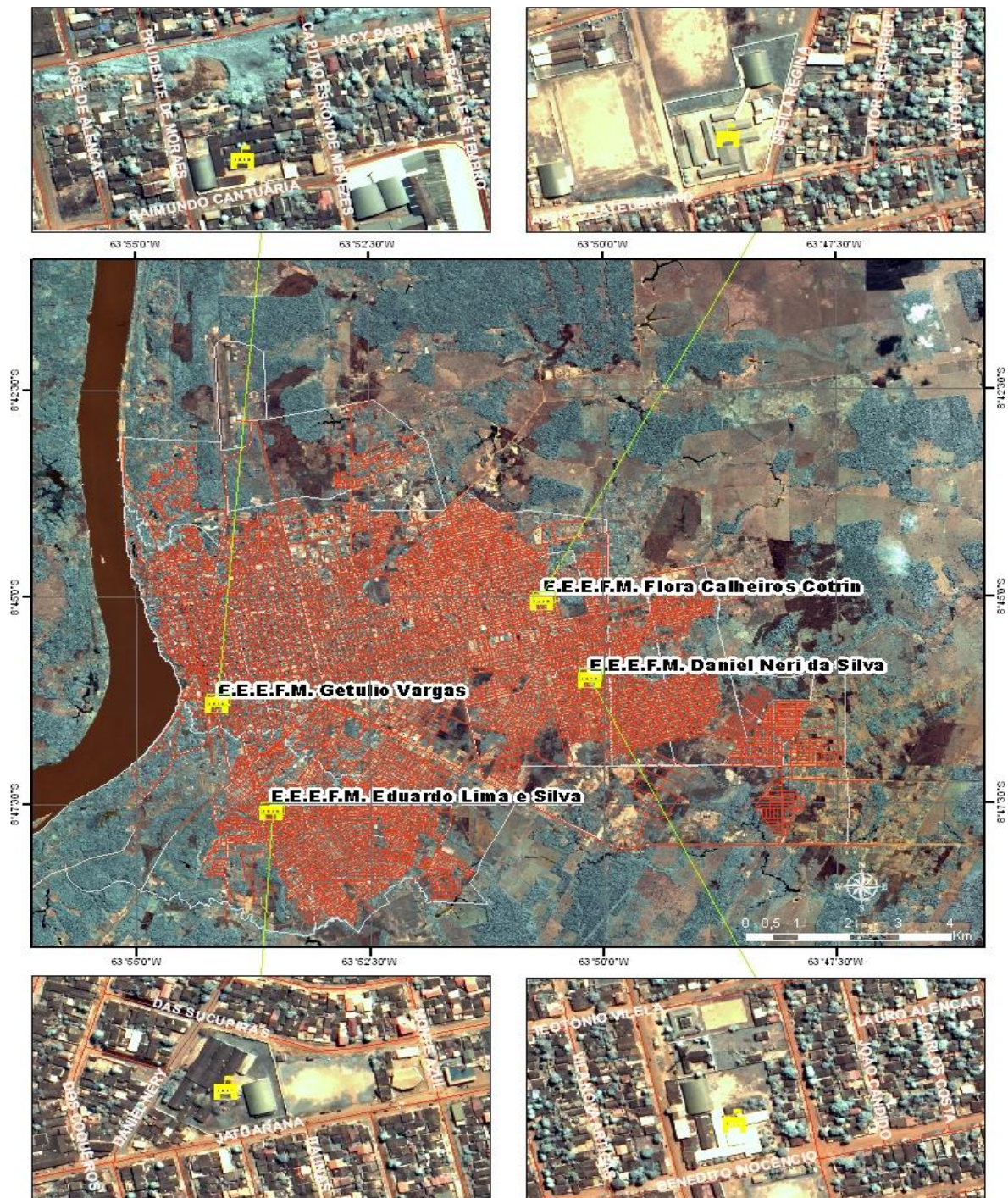
desenvolvidas e das formas de representações constituídas neste espaço. Acrescentamos também que nossa pesquisa evidenciou que há um desconhecimento sobre a temática em estudo por parte de outros profissionais que atuam nas escolas.

Nesse sentido, identificamos a escola como um “lugar” que, *a priori* seja um lugar onde mais se faz perguntas, sobre as construções dos problemas e do aprofundamento das idéias; e que está longe de ser uma instituição abstrata, representada por papéis, estrutura física e programas a serem cumpridos. É um lugar onde deva contemplar um discurso progressista em vez de favorecer um discurso colonial (FREIRE, 1992; 2001).

Como evidenciamos anteriormente nossos/as colaboradores/as estão vinculados a instituições públicas. A realização de nossa pesquisa deu-se nas escolas, o levantamento dos dados empíricos, as conversas com os docentes, isso proporcionou uma aproximação com a escola, com a gestão e com a coordenação.

Nesse contexto, não consideramos necessário, mas importante visualizar no corpo deste texto através do mapa da cidade de Porto Velho, a localização das escolas onde nossos/as colaboradores/as atuam uma vez que, a escola é o microcosmo, é nela onde ocorre a concretização das representações de gênero.

Localização das Escolas



Mapa 01. Carta Imagem produzida para obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia, para Telma Fortes Medeiros, 2008.

4.2 – AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O levantamento do universo dos docentes que atuam no Ensino de Geografia, Identificado como o ponto de partida para a coleta de dados, seguido dos critérios pré-estabelecidos escolhemos os/as colaboradores/as para nossa pesquisa, o qual corresponde a 10 (dez) docentes, em que 07 (sete) são do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. Em nossas análises os identificamos com a seguinte abreviação “P”, seguida de números cardinais, com a finalidade de preservar as identidades dos docentes.

Afim de, escolhermos os/as colaboradores/as, em um primeiro momento, formalizamos um contato com a direção da escola que nos encaminhou para a coordenação pedagógica, a qual facilitou nosso encontro com os docentes. É importante evidenciar que em nenhum momento houve rejeição por parte da direção, coordenação pedagógica das escolas, bem como de nossos/as colaboradoras/es para a realização da pesquisa.

As/Os colaboradoras/es pertencem a quatro escolas públicas estaduais do município de Porto Velho. Desses, 09 têm formação em Licenciatura pela Universidade Federal de Rondônia, e apenas uma tem formação na Universidade Federal de Pernambuco. O período de exercício de magistério é compreendido entre 10 e 25 anos e suas idades oscilam entre 30 e 48 anos.

Num primeiro contato, tivemos o cuidado de explicar o propósito de nosso estudo e os objetivos. Assim, iniciamos nossa coleta de dados, através de uma conversa informal na intenção de uma aproximação entre pesquisadora e pesquisados/as. Então, entregamos o questionário para que eles/as pudessem responder em outro local com mais calma, em seguida marcamos a data para estes questionamentos.

Após a coleta dos questionários e realização da entrevista, organizamos em um quadro-síntese as informações mais relevantes, centrando nossa atenção na leitura dos dados para vincular o material coletado às idéias surgidas no momento das leituras, fazendo as inferências necessárias para a construção e organização das categorias emergidas.

4.2.1 - GEOGRAFIA E GÊNERO: resultados de um questionamento

Diante da organização do referido quadro e considerando nosso objetivo para este estudo, identificamos as categorias referentes às representações de gênero no ensino de Geografia como: **Categoria 1** – Relacionadas às diferenças entre os sexos; **Categoria 2** – Gênero uma construção histórico-social e **Categoria 3** – Representações de gênero e o ensino de Geografia. Essas categorias foram suscitadas a partir da fala de nossos/as colaboradores/as.

CATEGORIA 1 – Relacionada às Diferenças de Sexo

Para organização do mundo moderno, consideramos como o grandes marcos transformadores da vida social, a Revolução Industrial, a independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa que instaurou e difundiu ideais democráticos da liberdade, igualdade e fraternidade. A utilização das *Benesses* da vida moderna só era permitido a quem tivesse elevada condição de bem público, à igualdade somente tinham acesso aqueles homens com espaço de poder assegurado, ou seja, os homens ricos e proprietários e, evidentemente, brancos (BRABO, 2007).

Neste contexto de mudança, às mulheres eram reservados os espaços privados do lar, do confinamento doméstico, assim as mulheres deixaram poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Sendo suas produções domésticas consumidas rapidamente (PERROT, 2007).

Apesar dos avanços nas discussões, debates e produções científicas sobre os estudos de gênero, a pós-modernidade apresenta uma evolução ainda muito lenta no contexto social, pois a temática sempre traz uma carga de estereótipos que foram construídos ao longo da história.

A presença da mulher na (e para) história sempre esteve relacionada às representações dos homens, uma vez que foram eles quem a construíram. É fato que, sob a pretensa neutralidade sexual dos sujeitos, sempre predominou o masculino sobre o feminino constituindo-se a hierarquização entre os sexos, que é transformada em desigualdades.

Através de nosso estudo, podemos identificar na fala dos/as nossos/as colaboradores/as que acerca das representações de gênero, ainda, estão relacionadas às diferenças em torno do sexo, onde observamos nas:

P1 – Gênero refere-se às diferenças entre homens e mulheres;

P2 – A diferença em relação à sexualidade;

P4 – Gênero (alunos e alunas);

P5 – Relações entre os sexos (masculinos e femininos);

P7 – O primeiro entendimento que vem em mente é a separação de meninos e meninas.

O exposto permite entender que há, mesmo que superficialmente, um conhecimento sobre o sentido de “Gênero” evidenciado nos binômios sublinhados acima. É importante destacar que, essa concepção relacionada às diferenças sexuais percebidas é fruto de um longo processo histórico.

Ao responder a questão proposta: o que você entende por relações de Gênero? Observamos que, por mais que tentasse explicar, nosso colaborador, acabou enfatizando as diferenças entre os sexos, limitando-se a explicação biológica corroborando com Louro (1997) e que a representação é determinada pela visão do biológico, na fala a seguir podemos evidenciar tal afirmação:

P6 – São os modos como às sociedades operam a relação homem e mulher ou macho ou fêmea por intermédio da natureza. As relações de gênero, por conseguinte, remetem grosso modo, a relação homem (ser humano) x natureza x homem (ser humano). Lembrando que ela é responsável pela organização do espaço.

Refletindo com Louro (1997) a respeito da construção do ser masculino e feminino é necessário observar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, quer seja no modo de pensar, no modo de dizer sobre elas que vai concretamente constituir o que é masculino e feminino numa sociedade ou em um dado contexto histórico. Nesse sentido, as representações de gênero estão ligadas às construções sociais que perpassam em torno dos sexos.

As identidades sociais da mulher, bem como a do homem são construídas através das atribuições dos distintos papéis que a sociedade espera que sejam realizados a partir dos sexos. Vale a pena, neste momento, enfatizar que é a sociedade que delimita, com muita exatidão, os espaços em que cada um pode atuar. Retomando as idéias de Louro (1997, p.21) sobre as representações de gênero, a referida autora afirma “que é necessário que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos”.

Ressaltamos que, se as representações em torno dos sexos constituem o modo como estão organizadas as atribuições de papéis às mulheres e homens pela sociedade, a partir da visão naturalista concebida ao sexo feminino, certamente, tal situação, apresenta-se como uma máquina de produzir desigualdade. Por outro lado, há de se considerar que em se tratando de relações de gênero como socialmente construídas percebemos que uma série de características “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder, que passam a ser naturalizadas pela sociedade de tanto serem utilizadas. Nesse contexto afirma Saffioti (1987, p.56):

Essa naturalização dos processos sócio-culturais legitima a discriminação da mulher, do negro, do pobre e do homossexual, e constitui o caminho mais fácil e curto para ratificar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos ricos e a dos heterossexuais.

Quanto ao contexto escolar sobre naturalização dos papéis femininos e masculinos, Louro (1997, p.63) chama atenção para desconfiar do que é tomado como “natural”. Em muitas situações essa naturalização da linguagem passa a ser veiculada na sociedade como instrumento de inferiorização da condição feminina. Para uma melhor compreensão utilizamos o conceito de linguagem a partir das contribuições de Raffestin (1993, p.97) afirma que:

A língua é, sem nenhuma dúvida, um dos mais poderosos meios de identidade de que dispõe uma população. Por essa razão ela ocupa um lugar tão fundamental na cultura, um recurso que pode dar origem à múltiplos conflitos. Contudo, é conveniente recolocá-la no contexto das relações de poder para melhor compreender sua significação.

Ainda sobre linguagem, Louro (1997, p.85) endossa que a linguagem é um eficiente veículo de comunicação. Assim, linguagem expressa relações, poderes e lugares. Nesse contexto, a referida autora afirma que, a escola fabrica, produz e legitima os tipos de sujeitos que irão atuar em uma sociedade, a partir de suas práticas utilizadas como,

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são todos, campo de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento, dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

Não obstante as diferenças em torno do biológico tornam a vida da mulher mais ou menos difícil. Com o ingresso da mulher no espaço público, suas atribuições

domésticas ainda permanecem, tais como a responsabilidade da casa e a criação dos filhos, reforçada pela concepção ao fator biológico como elemento fundante. Assim, Saffioti (1987, p.09) defende que:

A sociedade investe muito na *naturalização* deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é *natural* que a mãe se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* sua capacidade de dar a luz.

A referida autora defende que sempre e em todos os lugares as mulheres se ocuparam do espaço doméstico, eliminam-se as diferenciações históricas e ressaltam-se os característicos “naturais desta função”.

Outro aspecto observado, a partir das representações dos/as colaboradores/as, é que as relações entre homens e mulheres geram práticas sociais diversificadas, ou seja, se manifestam como cada ser humano se identifica e se comporta no âmbito social. Conforme apresentada nas representações de P4 e P10:

P4 – A maioria dos alunos, na Educação de Jovens e Adultos, é composta por mulheres, que são “chefes-do-lar” e criam os filhos sem o companheiro. Mesmo a mulher passando mais tempo na escola, as funções exercidas por elas na sociedade geralmente são extensões das funções exercidas no lar, como professora, enfermeiras, etc;

P10 – Relações de Gênero parte basicamente das diferenças sexuais entre homens e mulheres para estabelecer padrões sociais de comportamentos em um determinado espaço.

A compreensão apresentada em P4 e P10 encontra fundamento nos estudos do Mundo Trabalho, onde as atividades desenvolvidas pelas mulheres se estabelecem a partir das atividades domésticas e a extensão da maternidade como ser lavadeiras, enfermeiras, secretárias e professoras, e são apresentadas como ocupações de pouco reconhecimento financeiro e social evidenciando um estado sexista, conforme aponta Perrot (2007, p.110) “as mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era de ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado”.

Assim, a mulher alijada da participação social intensa, teve menos oportunidade de desenvolver seus talentos do que o homem que, desde cedo, foi e é convidado a atuar no mundo. Contudo, fica evidente que a causa da baixa participação feminina nos espaços públicos, na gerência de grandes corporações,

entre os grandes cientistas, e grandes artistas, é socialmente construída e não faz parte da natureza da mulher.

Outra categoria, que emerge a partir do material coletado acerca das representações de gênero dos docentes de Geografia, apresenta-se como Gênero uma construção histórico-social, conforme veremos abaixo.

CATEGORIA 2 - Gênero uma Construção Histórico-Social

Sabemos que a partir da década de 1970 os estudos sobre mulheres tinham como meta a construção de uma categoria teórica sobre a mulher, no aspecto o que é ser mulher. Com o desenvolvimento das pesquisas antropológicas, começou-se a perceber claramente a diferença cultural como um fenômeno que não é passível de redução, ou seja, que toda realidade é socialmente construída. Acreditamos que essa contribuição da antropologia teve influência significativa para os estudos feministas.

De acordo com nossos/as colaboradores/as, as diferenças entre homens e mulheres são caracterizadas como uma herança do patriarcado, que foi cultivado ao longo da história o qual influenciou as relações por vários séculos,

P1 – A origem das diferenças está na ordem patriarcal;

P4 – As desigualdades vêm desde a sociedade patriarcal, onde a mulher sempre foi considerada um ser inferior;

P10 – No falso protecionismo do modelo patriarcado.

De fato, as falas apresentadas vão de encontro com que Saffioti (1987; 2001 e BRASIL, 2005) afirma acerca do patriarcado, onde este conceito traz implícita a noção de relações hierarquizadas entre os seres com poderes desiguais.

Segundo a autora, o patriarcado tem a capacidade de estabelecer contradições desde o modo como o meio ambiente é tratado até a forma como se estabelecem as relações na sociedade, implicando em relações sociais desiguais, Conforme é evidenciado abaixo:

1 - Não se trata de uma relação privada, mas civil;

2 - Dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrições;

3 - Configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade;

4 - Tem uma base material;

5 - Corporifica-se;

6 - Representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2001, p. 65).

Assim, a autora defende a idéia que o patriarcado é importante para análise de gênero, já que tem presentes relações hierarquizadas entre seres socialmente desiguais. (SAFFIOTI, 1987; BRASIL, 2005).

Entretanto, é preciso considerar que Gênero deve ser entendido como um conceito bem mais amplo que o patriarcado, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre os seres socialmente desiguais, enquanto o Gênero compreende todas as relações sejam elas igualitárias ou não. Dessa forma, o patriarcado é um caso específico das relações de gênero.

Assim, utilizar o conceito de gênero não implica deixar de lado o de patriarcado, pois ele abre possibilidade de indagações, muitas vezes feitas porque o uso exclusivo de Patriarcado parece conter já, de uma só vez, todo o conjunto de relações: como são e porque são. Diante do exposto, “é urgente que se faça uma história feminista do conceito de Patriarcado. Abandonar o conceito significaria perder uma história política que ainda está para ser mapeada” (BRASIL, 2005, p.61).

Consideramos que a construção do conceito de gênero pode, pois, ser compreendida como um longo processo de modelagem-conquista entre as pessoas, e tem lugar nas relações sociais entre os sexos. É importante considerarmos que antes das diferenças entre homens e mulheres serem percebidas a partir do biológico, outro aspecto que prevaleceu na fala dos/as colaboradores/as configurou-se como as diferenças entre os gêneros consiste na formação cultural. Vejamos:

P2 – A construção está a partir da ideologia de que o homem é mais forte, está dentro do aspecto cultural;

P5 – Acho que desde o início o homem conquistou “a força” o domínio da família e sociedade e acabou dominando o machismo;

P9 – Acho que é cultural, pois se analisarmos a história da nossa sociedade vemos que desde então a mulher já era discriminada.

Em face do exposto, são as condições histórico-culturais que nos permitirão compreender melhor as relações sociais entre as pessoas, uma vez que a sociedade trabalha no sentido de tornar naturais certas atribuições no âmbito social, sendo que em muitas situações. Tais atribuições estão implicadas nos processos da subalternidade dos sujeitos. A seguir, consideramos como categoria relevante para

análise diante da fala dos/as colaboradores/as, as desigualdades de gênero no contexto social e em que proporção elas chegam às escolas.

CATEGORIA 3 - **Desigualdades de Gênero**

Outra categoria que surgiu como algo recorrente a partir das falas dos docentes acerca das representações de gênero, permeou nas duas primeiras categorias como sendo resultado do aspecto biológico, social ou cultural. Nossos/as colaboradores/as acreditam que diferentes maneiras de concepção de gênero geram na prática social desigualdades de gênero, e estas chegam à escola de várias maneiras.

Sobre as origens das desigualdades de gênero que, em resumo, reduz-se a tentar demonstrar a superioridade física e mental dos homens sobre as mulheres, são diversas as explicações propostas no decorrer da história humana e que procuram fornecer subsídios que as justificam, a esse respeito Pessis; Martin (2005, p.17) afirmam que:

As posições sustentadas se radicalizam em torno de dois tipos de explicação. Teorias de cunho biológico se opõem àquelas que explicam a desigualdade de gênero apenas como um fenômeno cultural. As primeiras defendem um determinismo biológico originado no dimorfismo sexual e nas especificidades de gênero na função reprodutiva da espécie.

A fala de P2 avalia que as desigualdades ainda existem e, em grandes proporções na sociedade, reconhece que há um avanço e uma mudança nas relações. Acredita que as desigualdades se manifestam na escola de forma distorcida entre o discurso e a prática.

P2 – Ainda são grandes as desigualdades existentes na sociedade em todos os sentidos muito embora já se tenha alcançado um avanço significativo em relação a essas desigualdades sociais. Na escola há uma distorção entre o discurso e a prática, as práticas de desigualdades ainda estão enraizadas na prática das pessoas;

P3 – Em relação a vestimentas, há proibições no uso de roupas, e as mulheres sofrem mais desigualdades.

No entanto, o discurso aproximado da prática deve ser compreendido como ato pedagógico, verdadeiramente, educativo sendo digno de um/a educador/ progressista. Certamente, esta compreensão potencializará a construção de uma

sociedade menos feia. Corroborando com a idéia, da distância entre discurso e prática Freire (1991, p.80) afirma:

O caminho da superação daquelas práticas está na superação da ideologia autoritariamente elitista; está no exercício difícil da virtude da humildade, da coerência, da tolerância, [...] Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Ainda, sobre distorção entre discurso e prática consideramos que na escola há grandes desigualdades de gênero no âmbito das atribuições de tarefas relacionadas ao sexo, quando a/o professora/ sempre pede aos meninos ajuda para carregar os materiais; quando em um mutirão são sempre as meninas que varrem o pátio e os meninos carregam mesas; quando o sexo feminino ligado à disciplina; com relação às vestimentas os meninos podem mostrar a cueca, e é natural porque está na moda, e se uma menina de repente mostrar a calcinha, como será visto na escola e na sociedade? Certamente, com muito mais restrição do que como o menino.

Analisando P4, considera que as desigualdades chegam à escola em alta proporção, o qual esta reproduz entre os sexos e nem se dá conta, não se preocupa, conforme é evidenciado abaixo:

P4 – A proporção da desigualdade é alta, sendo que a escola não trabalha com base em porcentagem.

Abaixo, apresentamos mais uma forma de representação acerca das desigualdades de gênero,

P9 – As desigualdades chegam muito alta na escola. Até mesmo por parte de algumas meninas demonstrando-se submissas... medo de agir, isso é coisa para homem...! Mas eu sinto que dentro da própria escola isso pode ser combatido. O problema é que muitas vezes essas desigualdades vêm de uma sociedade imatura;

Diante da epígrafe, analisamos que P9 reconhece a existência desigualdade de gênero na escola que, inclusive, está introjetada na própria vítima. Consideramos esta introjeção sob dois aspectos: no âmbito da acomodação, do conformismo e outro na dimensão social, está cristalizada por uma estrutura masculinizada dominante que não favorece a superação deste conformismo, impondo regra, normas e valores condicionando a mulher ao ser inferior.

Ao passo, que a sociedade inventa normas e valores ela também pode (des) inventar ou (re)inventar. Acreditamos que, a escola aliada à sociedade poderá combater a desigualdade de gênero a partir da ação pedagógica, diante dessa fala

consideramos que nas representações de gênero de P9 as desigualdades não estão na esfera dada, determinada, cristalizadas e sim que podem ser superadas. Em P10 há uma leitura acerca da luta de classes, no que concerne a hierarquia perversa da desigualdade social entre pobres e classe média, caracterizando-se em múltiplas desigualdades sociais: mulher, negra, analfabeta e pobre.

P10 – Depende a que classes sociais essa escola atende, difícil precisar, todavia, são as mulheres ou as filhas da classe trabalhadora que mais sofrem por sua condição feminina;

Sabemos que toda sociedade que vive sob o regime capitalista está dividida em classes sociais. Assim, o que pode dominar a economia e a política constitui a classe dominante, esta classe domina e explora as classes subalternas. A subordinação daqueles que vendem sua força de trabalho o mercado é absolutamente necessária para que haja exploração (SAFFIOTI, 1987, p.56).

A seguir, veremos a categoria suscitada, em decorrência das respostas propostas do questionário, sendo as questões: o que você entende por relações de gênero? Qual a relação da temática com sua disciplina?

CATEGORIA 4 - Representações de Gênero e o Ensino Geografia

Quanto à vinculação das relações de gênero à Geografia os/as professores/as consideraram ser uma temática muito nova, afirmando que na Universidade não estudaram sobre esta abordagem durante a formação, conseguiram estabelecer uma relação se aproximando do conteúdo de demografia que discute a população, ou seja, quantitativamente homens e mulheres. Conforme está evidenciado nas falas abaixo:

P1 – Não consigo relacionar, na Universidade não estudamos sobre esse assunto, talvez pelo curso se dá mais atenção ao bacharelado, eu mesma fiz primeiro o bacharelado.

P2 - A disciplina de Geografia trabalha o meio social como um todo.
Ex: Quando trabalha a densidade demográfica;

P3 – O assunto é abordado em Geografia quando estudamos demografia;

P5 – Dentro da Geografia, às vezes ela é confundida quanto tratamos do “homem” enquanto ser que constrói o espaço;

P8 – Em Geografia não ocorre à diferenciação de gênero.

A partir das falas, percebemos que há uma negação curricular e/ou invisibilidade do tema no curso de licenciatura, limitando-se apenas à questão quantitativa quando fala em demografia, assim as falas evidenciam o alheamento do tema ao curso. No entanto, não analisamos a matriz curricular do curso de Geografia da Universidade Federal de Rondônia para verificarmos a pertinência do tema ao curso, até porque não era objeto central de nosso estudo.

Quanto à fala evidenciada em P1, percebemos um desinteresse pela busca da licenciatura em detrimento do bacharelado. Essa fala suscitou como pano de fundo, a formação do/a professor/a, a esse respeito Pontuschka (2007, p.91) afirma que:

É importante evidenciar que “na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário.

Dessa forma, a questão da formação de professores constitui uma questão central no contexto mais amplo da educação brasileira, o que ocasiona inúmeras reformas educacionais. Sendo tema de debate acadêmico, por entidades científicas e profissionais, gerando reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação dos respectivos profissionais.

Sob este assunto, entendemos que as novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional. A esse respeito “os novos paradigmas de formação docente partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 92).

É importante evidenciar que o curso de formação docente deverá preparar minimamente os/as futuros professores/as que desempenharão atividades pedagógicas. Assim, é urgente um curso de formação docente que faça uma análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso; procure identificar nas metodologias de ensino o caráter tradicional e inovador; faça uso da linguagem própria a seu ensino; que seja capaz de realizar opções conscientes

diante das diferentes metodologias e propostas curriculares de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, é através de propostas metodológicas inovadoras de aprender e ensinar que motivaremos os/as alunos/as para elaboração de seu projeto de ensino e aprendizagem em Geografia. Pois é preciso mostrar aos alunos e alunas que podemos entender melhor o mundo em que vivemos, se pensarmos o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica do mundo. Mostrar que sabermos Geografia não é compreendermos dados ou informações atuais ou compartmentadas, mas, sim relacionarmos as informações ao mundo cotidiano.

A esse respeito Cavalcanti, 1998, p.20 afirma:

O ensino de Geografia, não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria impostos à 'memória' dos alunos, sem real interesse por eles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

É nesse contexto, que vislumbramos a perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, em relação às práticas desiguais de gênero. Quando perguntamos como a escola poderá contribuir para superação de práticas sexista no âmbito escola, vejamos o que P3 relatou:

P3 - Através de projetos dentro da escola, trabalhar palestras, nós mesmos professores, eu nas minhas aulas, eu falo essas coisas, que como a geografia é muito ampla, e quando eu estou falando sobre as mulheres do oriente médio, como elas são tratadas, aqui temos mais liberdade. Então a escola tem que buscar sempre novas formas de dizer para o aluno, olha você tem um pensamento, então vamos agir em tal, não vamos nos limitar a isso somente. Respeite aquele menino, respeite aquela menina, faça disso uma coisa melhor para sua vida, nós vamos ter uma sociedade melhor. Mas a escola contribui através de projeto, das palestras, de temas debatidos, teve um dia que eu levei um texto assim bem polêmico sobre um menino que tinha muito hormônio feminino, eu já percebi que os próprios alunos ficaram inquietos e dizendo 'ai professora por que a senhora trouxe esse texto? Eu não sou gay!'.

Há uma evidencia que os/as alunos/as apresentam, como forma de defesa e de resistência, um certo grau de ironia, e até de agressividade. O desinteresse deles deve ser combatido com temas atuais, em busca de uma melhor interação e docente pode procurar e identificar as características do grupo para melhor envolvê-lo. Nesse processo, é importante fazer valer a aprendizagem por projetos que, na geografia,

pode fazer com que os alunos e alunas se sintam partes importantes e participantes na resolução de uma determinada situação-problema.

Diante da fala de P3, há a compreensão de que o currículo está permeado de questões de gênero, e por conseguinte, não percebidas pelos docentes. Há reconhecimento da necessidade de abordar a condição feminina em várias culturas por compreender que a Geografia é muito ampla. Ainda, aposta na escola para a superação das práticas sexistas, e dá um foco para a orientação sexual.

Por fim, reconhecemos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 86).

Entendemos que só haverá intervenção, de fato, quanto tivermos profissionais capacitados e comprometidos com a efetiva mudança. Nosso entendimento sobre a vinculação das temáticas em questão se apresenta sutilmente no contexto escolar, porém a força histórica na qual fomos condicionados imobiliza toda ação concreta no âmbito das esferas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundadas em devaneios, falsos sonhos, sem raízes, pura ilusões (FREIRE, 2000, p. 53).

Nesta pesquisa proposta chegamos ao fim com algumas considerações, reflexões e indagações, apresentamos respostas parciais à problemática inicial. Porém, reservamos este momento para pensar um pouco mais sobre os dados que temos, e refletir sobre a temática em tela vinculada ao processo de aprender e ensinar no ensino de Geografia, principalmente, na perspectiva de um ensino que potencialize a construção de uma sociedade menos sexista.

Dentro das rápidas mudanças que ocorreram, apesar da condição feminina apresenta-se como tema de discussão há alguns séculos e ter sido aquecida nas últimas décadas do século passado. Atualmente, devemos considerar o ensino escolar acima de tudo desafiador, capaz de despertar nos alunos e alunas o interesse para resolução dos problemas que a vida social apresenta. Nesse contexto, a escola tem um papel social fundamental para a superação de práticas e ações, explícitas ou não, que perpetuam as desigualdades de gênero.

É preciso considerar que os conteúdos e as práticas de ensino não têm modificado substancialmente, sendo a luta contra o sexismo, bem como o racismo e a homofobia na escola apresentam-se, ainda, como um desafio. Uma vez que, a compartimentação do saber cria insegurança e insatisfação no saber escolar.

Assim, para a superação de práticas sexistas nas escolas as relações de gêneros manifestadas não têm apenas relevância na prática docente, mas na atuação dos demais profissionais que fazem parte do contexto escolar. Assim, faz-se necessário a busca incessante pela superação de práticas antidemocráticas, sexistas, homofóbicas. Assim, concordamos com Freire (1992, p.68) quando afirma que:

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo [...] É claro que a superação do discurso machista, como superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático,

antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.

Apesar da fala dos nossos colaboradores está voltada para um discurso progressista, percebemos através de suas práticas, sejam na maneira como utilizar e/ou abordar os conteúdos, a utilização do livro didático e até mesmos a falta de iniciativa em trabalhar a partir de temas atuais, ainda estão voltadas para uma prática tradicional, passiva, numa perspectiva da educação bancária.

O fato é que, o modo como os/as professores/as realizam seu trabalho, organizam e selecionam o conteúdo das matérias, ou escolhem as técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. Diante do exposto, como poderá um/a professor/a provocar um/a educando/a para conhecer e conquistar o seu lugar no mundo em uma teia de justiça social? Quando nem mesmo ele/ela tem a ousadia de buscar o seu. Nesse aspecto Freire (1992) afirma que “desafiar os educandos/as com relação ao que lhe parece o seu acerto é um dever da educadora ou do educador progressista” (FREIRE, 1992, p.84).

Nesse sentido, não basta estudar as mulheres e/ou os homens é preciso entender como estão constituídas socialmente as relações sociais entre os sexos e, conseqüentemente, as hierarquias que conduzem à desigualdade social. As práticas sociais de mulheres podem ser diferentes das de homens da mesma maneira que, biologicamente, elas são diferentes deles. Isto não significa que os dois tipos de diferença pertençam a uma mesma instância, vez que a experiência histórica das mulheres tem sido muito diferente da dos homens exatamente porque, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também em termos de qualidade (BRASIL, 2005, p.49)

Nesse contexto, ao pensarmos em um ambiente livre do sexismo, estaremos oferecendo melhores condições de desenvolvimento físico e psicológico, além de possibilitar maior aproveitamento escolar. Por isso, é dever da escola ajudar todos/as a se liberarem de comportamentos estereotipados e rígidos em relação aos papéis sexuais.

Quando defendemos a igualdade de direito universal entre os sexos, não implica que todos os indivíduos sejam iguais, até porque o mundo perderia muito se visse a diferença apagar-se em proveito de uma igualdade homogeneizante. Nesse

processo, é importante que ao analisar gênero como uma categoria de análise é necessário rever as teorias construídas por autores e autoras, e que propõem um pensamento plural, que analise a fundo as representações e escape dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade os quais, ainda, têm o masculino como ponto referencial.

Nessa nova dinâmica de pensamento, o principal exercício é o rompimento com o pensamento dicotômico: feminino em oposição ao masculino. Por Relações de Gênero é preciso compreender que o espaço social se configura na ação dos dois sexos, não no antagonismo entre eles.

Esperamos que este estudo aproxime as discussões de gênero do ensino de geografia, potencializando um processo de mudança, viabilizando a construção de cidadãos e cidadãs livres dos preconceitos de gênero. Pois, as relações entre homens e mulheres, são materializadas e perpetuadas no trabalho doméstico, na reprodução e na sexualidade, através de relações sociais desiguais, que comportam tensões, enfrentamentos e conflitos (COLLING, 2004, p.33).

Dessa forma, o pensamento feminista situa-se no campo da pós-modernidade, uma vez que sugere a multiplicidade, a heterogeneidade e a pluralidade e não mais a oposição e a exclusão binária. Assim, o que percebemos acerca das conceituações de gênero é que os textos das/os teóricas/os contemporâneos são plenos de questionamentos, dúvidas e indagações e pouco afeitos às afirmações categóricas.

Nesse propósito, nos valendo das idéias de Louro (1997), acreditamos que as mulheres e homens feministas precisam estar atentas às várias situações entre as relações de gênero que se inscrevem nas imensas dinâmicas sociais. Considerando, que não só categoria de gênero se constitui numa diferença universal, é preciso reescrever a história levando em conta o conjunto das relações humanas.

Apesar da temática Relações de Gênero estar contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais estamos longe de uma prática de equidade de gênero nas escolas, pois na escola há um entendimento parcial da importância das discussões em torno deste tema para a superação de uma prática social discriminatória. Pois é urgente que a escola redefina seu papel social, contribuindo para nova sociedade que emergirá, diante desta questão, cabe às escolas,

incentivar tanto as meninas como os meninos, a usar habilidades necessárias para participar no mercado de trabalho, na família e na

comunidade. Desde o início, é essencial adotar uma postura crítica em relação aos materiais pedagógicos utilizados na escola que, com frequência, reproduzem mensagens e imagens sexistas e preconceituosas (NEMGE/USP, 2006, p.21).

No âmbito da prática educativa, percebemos que ainda persiste a crença, explícita ou não, quanto aos aspectos didáticos-pedagógicos das propostas de ensino de Geografia, que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria enfocando criticamente. Porém, entendemos que para cumprir os objetivos propostos do Ensino de Geografia, sintetizados na idéia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes (CAVALCANTI, 1998, p.25).

Consideramos que, embora haja um significativo desenvolvimento da pesquisa e da produção da científica sobre as teorias de gênero, prática de ensino e no âmbito específico do ensino da geografia, é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar, que permanece em boa parte respaldada em concepções teóricas tradicionais, tanto no ensino quanto na Geografia.

Acreditamos que os aspectos aqui implicados sobre o Ensino de Geografia vinculado à temática das relações de gênero ainda têm muito a ser trabalhados, pois ao passo que parecem ser relevantes e pertinentes para melhoria das relações sociais ainda se apresenta muito distante do discurso e da prática dos docentes. Enfim, uma sociedade só será realmente justa e igualitária de direitos e deveres quanto compreender que mulheres e homens são seres atuantes e construtores da mesma sociedade.

Finalmente percebemos que não são poucas as situações enfrentadas acerca das representações de gênero, e que apresentamos neste trabalho embora saibamos que muitas outras poderão ainda ser lidas diante deste contexto. Outros olhares, talvez de outros lugares que não o nosso, poderão extrair das falas aspectos por nós não percebidos. Porém, entendemos também que o valor de uma pesquisa consiste não só no que revela ou nas conclusões a que chega, mas na abertura de caminhos para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Escola Com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Pudesse Existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AMORIN FILHO, OSWALDO B. A Pluralidade de Geografia e a Necessidade das Abordagens Culturais In KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO (Orgs.). **Da Percepção e Cognição à Representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 9 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BACHELARD, Gaston. **O Novo Espírito Científico**. Lisboa. Edições 70, 1986.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: O que é, com se faz**. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; BRIGHENTI, Maria José Lourenção. Tecnologias da Informação e Comunicação & Formação de Professores: Tecendo Algumas Redes de Conexão. In: GALLO, Sívio (Org.); RIVERO, Cléia Maria L. Rivero (Org.). **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A experiência vivida**. Vol. 2. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.

BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. **Feminismo Como Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da Mulher Professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Ícone, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetro Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Marcadas a Ferro.** Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando Gênero e Ciências.** Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – 2005-2006. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRENNER, Athalya (Org.). **Ester, Judite e Susana:** a partir de uma leitura de gênero. São Paulo: Paulinas, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia Práticas e Textualizações.** 2. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

CAVELLUCI, Lia C. B.; VALENTE, José A. **As Preferências de Aprendizagem no Cotidiano Escolar.** Pátio, Porto alegre, n. 27, p.47, Ago/Out. 2003.

CHAMON, Magda. **Trajetória da Feminização do Magistério:** ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relações com Saber, Formação dos Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural.** 2 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

COLLING, Ana. A construção histórica do Feminino e do Masculino In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise. **Gênero e Cultura:** questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORALINA, Cora. **Histórias da casa velha da ponte.** 12 ed. São Paulo: Global, 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato (Org.); ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: Um Século (3).** Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

_____. **Geografia: Temas sobre cultura e espaço.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Heidegger e a Questão do Espírito.** São Paulo: Editora Papyrus, 1990.

_____. **Margens da Filosofia.** São Paulo: Editora Papyrus, 1991.

ELIS REGINA. **Elis ao Vivo.** Manaus: Velas Produções Artísticas Musicais e Comércio Ltda, 1995. 1CD.

ÉSTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os Lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FECHINE, Elaine. **A Opressão e a Violência Presentes no Cotidiano das Mulheres** In: PRESENÇA, Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente. Ano XI, nº 31 Março de 2003. Porto Velho, Rondônia.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano Escolar, Formação de Professores (as) e Currículo.** V. 6. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher da corporalidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: O nascimento das prisões.** Petrópolis, 1987.

_____. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres.** 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCHETO, B. **Antropologia e Feminismo** In FRANCHETO, B e outros. **Perspectivas Antropológicas da Mulher.** Vol.1 Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Graudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GENTILI, Pablo; MCCOWAN, Tristan. **Reinventar a Escola Pública: Política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GALLO, Sílvio; RIVERO, Cléia Maria L. (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANVILLE, Maria Antônia (Org.). **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar na Prática Docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363 f. Tese

(Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO (Orgs.). **Da Percepção e Cognição à Representação**: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

LACOSTE, Ives. **A Geografia** – isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

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

MACEDO, Lino de. **Desafios à Prática Reflexiva na Escola**. Pátio, Porto Alegre, n. 23, p. 13, Set/Out. 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MEDEIROS, Telma Fortes. **O que é de menino? O que é de menina?** Uma discussão a partir de gênero e sexualidade nas escolas públicas no município de Porto Velho. In: Anais do VII Seminário Fazendo Gênero, 2006.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumo e resenhas. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEDEIROS, João Bosco; ANDRADE, Maria Margarida de. **Manual de Elaboração de Referências bibliográficas**: a nova NBR 6023:2000 da ABNT. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba, PR: UFPR, 2002.

MESQUITA, Fernando C.; GOMES, Franciele L.; VLACH, Vânia R. F. et all. **Um levantamento preliminar do ensino de Geografia em Uberlândia e Monte Alegre de Minas – MG**. In: II Simpósio Regional de Geografia “Perspectivas para o cerrado no século XXI”, 2003.

MOLINA PETIT, Cristina. Dialéctica feminista de La ilustración In: BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Marcadas a Ferro**. Brasília, 2005.

MORAES, Antonio Carlos R. (Org). **Ratzel**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **Geografia**: pequena história-crítica. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O Que é a Geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

MORO, Cláudia Cristine. **A Questão de Gênero no Ensino de Ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTA, Alda Britto da; SARDENBERG, Cecília; GOMES, Márcia. **Um Diálogo com Simone de Beauvoir e Outras Falas.** Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

MOURA, Rosa et al. **Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente?** In Revista Bibliográfica de Geografia y Ciências Sociales. Universidade de Barcelona. Vol.XIII, nº 786, 5 de junho de 2008. Disponível em <http://www.ub.es/geocrit/b3w-786.htm>.

NEMGE/USP. **Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e na Adolescência** – Guia Prático para Educadores e Educadoras. São Paulo: NEMGE/CNPQ, 2ª edição, revista e ampliada. TecArt Editora, 2006.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação.** 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PASSOS, Elizete. **O Existencialismo e a Condição Feminina.** In: MOTTA, Alda Britto da; SARDENBERG, Cecília; GOMES, Márcia (Orgs). Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas. Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

PESSIS, Anne-Marie; MARTIN, Gabriela. **Das Origens do Patriarcado.** In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Marcadas a Ferro. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: Brasília, 2005.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Minha História de Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

PHILIPPE, Perrenoud (Org.); THURLER, Mônica Gather (Org.). **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PRATA, Regina dos Santos. **A Produção da Subjetividade e as Relações de Poder na Escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** In: XXVI Reunião Anual da ANPED, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei (Orgs). **Para Ensinar e Aprender Geografia.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

ROCHA, Genilton Odilon Rego. **A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837 – 1942)**. 1996.298f. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – PUC – SP, São Paulo.

_____. **Uma Breve História do(a) Professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, São Paulo, n.15, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero**. Cadernos PAGU, Campinas, v.16, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Editora Afrontamento, 1994.

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

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. 5 ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2004b.

_____. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

_____. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006b.

_____. **Geografia: Temas sobre cultura e espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS: Corpo, 1996.

SCHUMAER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Dicionário de Mulher do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise. **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TABAK, Fanny; TOSCANO, Moema. **Mulher e Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TORRÃO FILHO, Almílcar. **Uma Questão de Gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam**. In: SCOTT, Joan. Caderno Pagu. Campinas, 2005.

VESENTINI, José William. **Geocrítica – Geopolítica Ensino de Geografia** In: Geocrítica – Home Page do Professor José William Vesentini. Disponível em <http://www.geocrítica.com.br/geocritica.htm>.

_____. **O ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: SP: Papyrus, 2004.

_____. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIEGAS, Waldyr. **Fundamentos Lógicos da Metodologia Científica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: SP: Papyrus, 2004.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. **Feminismo e Academia**. V. 81, n 199, p. 425 – 451, Brasília: R. Brás. Est. Pedag., set/dez 2000.

YUS, Rafael. **Coerência e Relevância**. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 27, p. 17, Ago/Out. 2003.

ZABALA, ANTONI. **Enfoque Globalizador e o Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Os Dilemas Práticos dos Professores**. Pátio, Porto Alegre, n. 27, p. 9, Ago/Out. 2003.

APÊNDICES

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – NCT
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA - PPGG

Carta de Apresentação

A Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, através da Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia, apresenta a esta Instituição de Ensino a Discente TELMA FORTES MEDEIROS, para que a mesma possa desenvolver a pesquisa de mestrado sob o título: Geografia e Gênero: um estudo no contexto escolar. A pesquisa tem como foco central verificar as representações a cerca das relações de gênero vinculadas às relações de poder no ensino de geografia em escolas públicas no município de Porto Velho.

As atividades que serão desenvolvidas nesta Instituição serão:

- Entrevista com professores/as de Geografia do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série);
- Análise de documentos da Escola (Projeto Pedagógico Escolar, Histórico e Regimento Escolar);

Sem mais para o momento, desde já agradecemos a colaboração.

Profº Dr, Josué da Costa Silva
Coordenador do Mestrado em Geografia

Profª Maria das Graças Silva N. Silva
Orientadora

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – NCT
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA - PPGG

Perfil dos Docentes de Geografia do Perímetro Urbanos de Porto Velho –
sistematizado por Telma Fortes Medeiros – coletado em novembro de 2007

Escola Pólo I	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/Habilitação	Disciplina/s que atua
APAE	Ensino Especial	—	—	—	—
Branca de Neve	Educação Infantil	—	—	—	—
CEEJA Padre Morette	Tele Ensino	M		Geografia	Geografia
CEEJA Padre Morette		F		Geografia	Geografia
CEEJA Padre Morette		F		Geografia	Geografia
CEEJA Padre Morette		F		Geografia	Geografia
CEEJA Padre Morette		F		Geografia	Geografia
E.F. Samaritana		F	EF	Geografia	Geografia Hist.RO
E.F. Samaritana		F	EF	Geografia	Geografia Geo. RO
E.F.M Barão do Solimões		F	E.F.M	Geografia	Geografia Arte
E.F.M Barão do Solimões		F	E.M	Geografia	Geografia Geo. RO
E.F.M Barão do Solimões		F	E.F	Magistério	Geografia Arte/ Ensino Religioso
E.F.M Barão do Solimões		F	E.M/EJA	Geografia	Geografia
E.F.M Barão do Solimões		M	E.M/EJA	História	Geo.RO
I.EE Carmela Dutra		M	E.F	Geografia	Geografia
I.EE Carmela Dutra		F	EF	Geografia	Geografia
I.EE Carmela Dutra		M	EM	Geografia	Geo/Geo.RO
I.EE Carmela Dutra		F	EM	Geografia	Geografia
I.EE Carmela Dutra		F	EM	Geografia	Geografia
I.EE Carmela Dutra		F	EFM	Geografia	Geografia
Ed. Inf. Marise	—	—	—	—	—

Castiel					
EF. Duque de Caxias		F	EF	Geografia	Geo/Arte/ Ensino Religioso
EF. Duque de Caxias		F	EF	Geografia	Geografia
EFM Castelo Branco		F	EFM	Geografia	Geografia
EFM Castelo Branco		F	EM/EJA	História	Geografia
EFM Castelo Branco		F	EFM	Geografia	Geografia
EF 21 de Abril		F	EF	Geografia	Geografia
EF 21 de Abril		F	EF	História	Geografia
EF 21 de Abril		M		História	Geo/Hist/Rel

Escola Pólo II	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/Habilitação	Disciplina/s que atua
EM Major Guapindaia		F	EM	Geografia	Geografia Geo/RO
EM Major Guapindaia		M	EM	Geografia	Geografia Geo/RO
EM Major Guapindaia		F	EM	Geografia	Geografia Geo/RO
EF Nações Unidas	1ª a 4ª				
CENE-Ensino Especial	Ensino Especial				
EF São Sebastião		M	EF	Geografia	Geografia
EFM Oswaldo Piana		F	EM	Filosofia	Geo.RO
EFM Oswaldo Piana		M	EFM	Geografia	Geografia
EFM Oswaldo Piana		M	EF	Biologia	Geo/Geo.RO

Escola Pólo III	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/Habilitação	Disciplina/s que atua
EFM Rio Branco	-	M	EM	Filos/ Ped	Geo
EFM Rio Branco	-	M	EFM	Geo	Geo/Filos
EFM Rio Branco	-	F	EM	Geo	Geo/ Arte
EFM Rio Branco	-	F	EM	Geo	Geo/ Geo/Ro/ Hist/Ro/ Filos
EFM Rio Branco	-	F	EM	Geo	Geo
EFM Rio Branco	-	F	EM	Geo	Geo
EFM Rio Branco	-		M	Geo	Geo/ Geo.Ro/ Hist. Ro
EFM John Kennedy	-	F	EFM	Geo	Geo/ Geo. Ro

EFM John Kennedy	-	M	EF	Geo	Geo
EFM John Kennedy	-	M	EM	Geo	Geo/ Geo.RO
EFM Murilo Braga	-	M	EM	Geo	Geo
EFM Murilo Braga	-	M	EFM	Hist	Geo.Ro/ Geo/ Fil/ Soc/ Hist.Ro
EFM Murilo Braga	-	F	EFM	Geo	Geo
EF N. S das Graças	-	F	EF	Geo	Geo
Pestalozzi	Ensino Especial				

Escola Pólo IV	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/ Habilitação	Disciplina/s que atua
EFM Eduardo Lima e Silva	-	F	EFM	Geo	Geo
EFM Eduardo Lima e Silva	-	F	EM	Hist	Geo/ Geo.ro
EFM Eduardo Lima e Silva	-	F	EFM	Geo	Geo
EFM Eduardo Lima e Silva	-	M	EF	Geo	Hist
EFM Eduardo Lima e Silva	-	F	EF	Geo	Geo
EFM Tancredo Neves	-	F	EF	Geo	Geo/ Geo.Ro/ Filos
EFM Tancredo Neves	-	M	EFM	Geo	Geo
EFM Tancredo Neves	-	F	EF	Hist	Geo/ Hist
EFM Tancredo Neves	-	F	EF	Geo	Geo/ Et. Cid
EF Bela Vista	-	F	EF	Geo	Geo/ Ciênc
EF Bela Vista	-	M	EF	Geo	Geo/ Hist
EF Bela Vista	-	M	EF	Geo	Geo/Ciênc
EF Bela Vista	-	F	EF	Ciênc	Ciênc/ Geo
EF Bela Vista	-	F	EF	Geo	Geo/ Rel/ Artes
EF. Sebastiana L. de Oliveira	1ª a 4ª – Regular/ EJA				
EFM Claudio M. da Costa	-	F	EF	Geo	Geo
EFM Claudio M. da Costa	-	M	EF	Geo	Geo/Rel
EFM Claudio M. da Costa	-	M	EM	Geo	Geo
EFM Claudio M. da Costa	-	M	EM	Geo	Geo.Ro/ Geo

EFM Claudio M. da Costa	-	M	EFM	Geo	Geo.Ro/ Geo/Artes
EFM Dom Pedro I	-	M	EFM	Geo	Geo/ Geo.Ro
EFM Dom Pedro I	-	F	EFM	Geo	Geo
EF Heitor Villa Lobos	-	F	EF	Geo	Geo
EF CE M ^a de Nazaré	-	F	EF	Geo	Geo/Rel
EF CE M ^a de Nazaré	-	M	EF	Geo	Geo/ Hist/ Artes
EF Hélio Neves Botelho	1 ^a a 4 ^a – EJA 1 ^o SEGMENTO				
EFM João Bento da Costa	-	F	EFM	Geo	Geo/ Geo. RoGeo
EFM João Bento da Costa	-	M	EF	Geo	Geo/ Geo.Ro
EFM João Bento da Costa	-	M	EM	Geo	Geo
EFM João Bento da Costa	-	M	EFM	Geo	Geo/Soc
EFM João Bento da Costa	-	M	EM	Geo	Geo
EFM João Bento da Costa	-	M	EM	Geo	Geo Geo
EFM João Bento da Costa	-	F	EM	Geo	Geo
EFM João Bento da Costa	-	F	EM	Geo	Geo
EFM João Bento da Costa	-	F	EFM	Geo	Geo
EFM João Bento da Costa	-	F	EM	Geo	Geo
EFM João Bento da Costa	-	M	EF	Hist	Geo
EF Jorge Vicente Salazar Santos	-	F	EF	Geo	Hist/Geo
EF Jorge Vicente Salazar Santos	-	M	EF	Geo	Geo

Escola Pólo V	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/ Habilitação	Disciplina/s que atua
EFM José Otino de Freitas	-	M	EF	Geo	Geo/ Fil/ Soc
EFM José Otino de Freitas	-	F	EM	Geo	Geo
EFM José Otino de Freitas	-	M	EFM	Geo	Geo/ Filos
EFM José Otino de Freitas	-	F	EF	Hist	Hist/ Geo/ Arte/ Relig
EFM 04 de Janeiro	-	M	EFM	Geo	Geo.
EFM 04 de	-	F	EFM	Geo	Geo.Ro/ Geo/

Janeiro					Hist. Ro/ Tec. Red/ Rel
EFM 04 de Janeiro	-	M	EM	Geo	Geo.Ro/ Hist/ Soc/ Filos
EFM Tiradentes	-	M	EF	Geo	Geo
EFM Tiradentes	-	F	EFM	Geo	Geo/ Geo.Ro
EFM Tiradentes	-	F	EM	Geo	Geo
EF Roberto Pires	-	F	EF	Geo	Geo
EF Roberto Pires	-	F	EF	Hist	Geo
EF Eloisa Bentes	-	F	EF	Geo/ Arte	Geo/ Arte
EFM Brasília	-	M	EFM	Geo	Geo/ GEO/Ro
EFM Brasília	-	F	EM	Geo	Geo/ Geo.Ro/ Arte
EFM Brasília	-	F	EF	Ped	Ciênc/ Geo
EFM Brasília	-	F	EF	Geo	Geo/ Rel
EFM Brasília	-	M	EFM	Geo	Geo/ Geo. Ro
EF Casa de Davi	1ª à 4ª série				
EF Mundo Mágico	Ens. Fundamental (1ª à 4ª série)				
EF/ Ed Infantil Santa Marcelina	Creche, pré-escolar, 1ª à 4ª série)				
EFM Ênio Pinheiro	-	M	EF	Geo	Geo/ Geo.Ro/ Bio

Escola Pólo VI	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/ Habilitação	Disciplina/s que atua
EF Herbert de Alencar	1ª à 4ª série				
EFM Estudo e Trabalho	-	M	EFM	Geo	Ed Cons/ Geo/ Geo.Ro
EFM Estudo e Trabalho	-	F	EFM	Geo	Geo
EFM Estudo e Trabalho	-	M	EM	Geo	Geo/ Geo.Ro/ Hist
EF N. Sra do Amparo	1ª à 4ª série				
EFM Juscelino Kubitschek	-	F	EF	Geo	Geo
EFM Juscelino Kubitschek	-	F	EFM	Geo	Geo/ Hist/ Cien
EFM Juscelino Kubitschek	-	F	EF	Geo	Geo/Artes
EFM Juscelino Kubitschek	-	M	EF	Geo	Geo/ Hist
EFM Petrônio Barcelos	-	F	EM	Geo	Geo/ Hist/ Geo.Ro
EFM Petrônio Barcelos	-	F	EF	Geo	Geo/ Hist
EFM Petrônio Barcelos	-	F	EFM	Geo	Geo
EFM Orlando Freire		M	EM	Geo	Sociol. Geo, Geo-Ro
EFM Orlando		M	EFM	Geo	Geo

Freire					
EFM Orlando Freire		F	EFM	Geo	Geo
EFM Orlando Freire		F	EF	Geo	Geo
EFM Jesus B. Hosannah	-	F	EF	Geo	Geo
EFM Jesus B. Hosannah	-	M	EFM	Geo	Geo/ Hist/ Ciên
EFM Jesus B. Hosannah	-	M	EF	Geo	Geo/Artes
EFM Jesus B. Hosannah	-	M	EF	Geo	Geo/ Hist
EFM Araújo Lima	-	M	EM	Geo	Geo/ Hist
EFM Araújo Lima	-	F	EFM	Geo	Geo/ Hist.Ro
EFM Araújo Lima	-	F	EFM	Geo	Geo/ Geo.Ro
EFM Araújo Lima	-	F	EFM	Geo	Geo/ Hist/Artes
EF Bom Jesus	1ª à 4ª série				

Escola Pólo VII	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/ Habilitação	Disciplina/s que atua
EFM Getúlio Vargas	EFM	M	EF	Geo	Geo/Rel/ Geo.Ro/ Artes
EFM Getúlio Vargas	EFM	F	EM-EJA	Geo	Geo/Geo.Ro
EFM Getúlio Vargas	EFM	F	EF	Geo	Geo/ Rel
EFM Getúlio Vargas	EFM	F	EFM	Geo	Geo
EFM Estudo e Trabalho	EFM	M	EM	Geo	Geo/Geo.Ro/ Hist
EFM Estudo e Trabalho	EFM	F	EFM	Geo	Geo
EFM Estudo e Trabalho	EFM	M	EM/EJA	Geo	Geo
EF Pe Mário Castagna	EF	F	-	Geo	Geo/Ciên
EF Pe Mário Castagna	EF	M	-	Hist	Hist/ Geo -
EFM Manaus	EFM	M	EF	Geo	Geo
EFM Manaus	EFM	F	EM/EJA	Geo	Hist.Ro/ Geo.Ro/ Geo/Artes
EF Franklin Roosevelt	EF	F	EF	Geo	Geo
EF Cel Carlos A Weber	EF	F	EF	Geo	Geo/Artes

Escola Pólo VIII	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/Habilitação	Disciplina/s que atua
EFM Risoleta Neves	-	-	-	-	-
EFM Daniel Neri	EFM	M	EFM	Geo	Rel/ Ed Cid
EFM Daniel Neri	EFM	M	EFM	Geo	Geo
EFM Daniel Neri	EFM	F	EFM	Geo	Geo
EFM São Luiz	EFM	F	EF	Geo	Geo
EFM São Luiz	EFM	M	EFM	Geo	Geo
EFM São Luiz	EFM	M	EFM	Geo	Geo.Ro
EFM Mariana	EFM	M	EFM	Geo	Geo/ Geo.Ro
EFM Mariana	EFM	M	EF	Geo	Geo
EFM Mariana	EFM	F	EFM	Geo	Geo
EFM Mariana	EFM	M	EF	Geo	Artes/ Bio/Rel
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	F	EF	Hist	Geo/ Hist/ Rel
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	M	EF	Geo	Geo
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	M	EFM	Hist	Rel/ Geo.Ro/ Hist.Ro
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	M	EFM	Geo	Geo
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	M	EM	Hist	Geo/ Fil/ Hist/ Soc
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	F	EFM	Geo	Artes/ Geo
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	F	EFM	Geo	Geo/Tec Red
EFM Flora Calheiros Cotrim	EFM	F	EM	Geo	Geo
EF Jânio Quadros	-	-	-	-	-
EF M ^a Carmosinaa Pinheiro	EF	F	EF	Geo	Geo
EF M ^a Carmosinaa Pinheiro	EF	M	EF	Geo	Geo
EF M ^a Carmosinaa Pinheiro	EF	F	EF	Geo	Ciën/ Rel
EFM Ulisses Guimaraes	EFM	M	EF	Geo	Ciën/ Arte/ Geo/Rel
EFM Ulisses	EFM	M	EF	Geo	Geo/ Ciën/

Guimaraes					Artes/ Rel
EFM Ulisses Guimaraes	EFM	F	EFM	Geo	Geo/ Rel

Escola Pólo IX	Atuação Docente no Nível de Ensino	Sexo	Nível de Ensino	Área de Formação/Habilitação	Disciplina/s que atua
EF Jorge Teixeira	EFM	F	EFM	Geo	Geo
EF Jorge Teixeira	EFM	F	EFM	Geo	Rel/ Geo
EFM Marcos Freire	EFM	M		Geo	Hist/ P.Texto/ GeoFil/ Soc/ Et. Cid
EFM Marcos Freire	EFM	F		Ped	Port/ Arte/Geo
EF São Francisco de Assis	EF	1ª à 4ª série			
EF Santa Clara de Assis	EF	1 à 4 série			
EF Marcelo Cândia Br	EF	M	-	Hist	Geo
EFM Marcelo Candia MF	EFM	M		Geo	Geo
EF Paulo Leal	EF	F	EF	Geo	Geo/Artes
EF Princesa Isabel	EF	1ª à 4ª série			

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciência e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero -
GEPGENERO

Questionário da pesquisa de Mestrado: Representações de Gênero no Ensino de Geografia: um estudo das relações de poder no espaço escolar

Escola: _____

Formação: _____

Área de atuação: _____

Séries: _____ Tempo de Magistério: _____ Sexo: () F () M

A sociedade constrói modelos de masculino e feminino. Gênero é um conceito que nos permite compreender de que modo a sociedade opera a construção do masculino e do feminino em relação a uma diferença sexual. Existem diferenças sociais que são atribuídas em consideração às diferenças biológicas entre homens e mulheres, estas diferenças muitas vezes são traduzidas e desigualdades. Temos como objetivo desta pesquisa proporcionar a escola uma reflexão a partir de seu papel na construção de um novo cenário social

1 – Para você existe espaço de menino? E espaço de menina? No ambiente escolar.

() SIM () NÃO

De Exemplos:

2 – O que você entende por relações de gênero? Qual a relação da temática com sua disciplina?

3 – É possível relacionar as relações de gênero com o ensino da Geografia

() SIM () NÃO

4 – Há uma cobrança institucional dos conteúdos a respeito dessa temática?

() SIM () NÃO

5 – Você concorda que esta temática deve ser abordada em todas as disciplinas de forma transversal?

() SIM () NÃO

Justifique: _____

6 – De que forma você percebe as relações de poder na escola?

7 – As relações de gênero são necessárias para a construção de uma sociedade com mais equidade social?

() SIM () NÃO

Dê exemplos de ações educativas em prol das relações de igualdade entre homens e mulheres.

8 - Você já participou de alguma capacitação sobre as relações de gênero?

() SIM () NÃO

9 - As desigualdades existentes entre homens e mulheres em uma sociedade mais ampla são muito visíveis, vez que tais relações são estruturadas em relações de classe, de poder, de dominação e exploração sócio-econômica. Para você em que proporção tais desigualdades chegam à escola?

10 - Leia a seguinte história e responda às questões propostas:

Durante a aula da professora Conceição, houve uma briga entre Pedro e Larissa, porque João paquerou Larissa no recreio e Pedro não gostou de vê a cena, então bateu em sua namorada. Pedro ficou conhecido na escola como o forte, o brigão da escola, a Diretora da escola deu uma suspensão para Pedro.

a) De que forma você trabalharia a questão abordada no enunciado referente às relações de gênero e as relações de poder?

b) Você considera importante a escola fomentar discussões acerca dos temas Relações de Gênero no cotidiano educativo? Em que situação tais discussões são favoráveis?

c) Quais as conseqüências de tais atitudes fora do ambiente escolar.

11 – Em sua opinião, qual a origem das desigualdades entre homens e mulheres?

TABULAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICO

Tabela 1 – Para você existe espaço de menino e espaço de menina no ambiente escolar?

	Sim	Não	Exemplo
P1	X		Banheiros, na quadra de esportes.
P2	X		Divisão de banheiros, nas brincadeiras e prática de esportes.
P3		X	-----
P3		X	-----
P5	X		Aspectos físicos, na escola a quadra é utilizada por meninos e meninas.
P6		X	O espaço geográfico e seus desdobramentos não têm gênero.
P7	X		Nas rodas de conversas, menino não entra nas conversas de meninas e vice-versa.
P8		X	Trabalho em grupo.
P9		X	Às vezes em algumas atividades esportivas – futebol.
P10	X		Os banheiros, locais para jogos.

2 – O que você entende por relações de gênero? Qual a relação da temática com sua disciplina?

	O que você entende por relações de gênero?	Qual a relação da temática com sua disciplina?
P1	Gênero refere-se às diferenças entre homens e mulheres. A pessoa se identifica como sendo um homem ou uma mulher, ou se a mesma vê a si fora do convencional.	Não respondeu.
P2	A diferença em relação a	A disciplina trabalha o meio social como

	sexualidade.	um todo. Ex. Quando trabalha a densidade demográfica.
P3	A diferença entre homens e mulheres no mercado de trabalho.	Dentro da disciplina trabalha com a evolução da mulher.
P3	Gênero (alunos e alunas)	O assunto é abordado em Geografia quando estudamos demografia.
P5	Relações entre os sexos (masculinos e femininos).	Dentro da Geografia, às vezes ela é confundida quando tratamos do “homem” enquanto ser que constrói o espaço.
P6	São os modos como às sociedades operam a relação homem e mulher ou macho ou fêmea por intermédio da natureza. As relações de gênero, por conseguinte, remetem grosso modo, a relação homem (ser humano) x natureza x homem (ser humano). Lembrando que ela é responsável pela organização do espaço.	
P7	Cada grupo procura atividades que reforçam sua masculinidade e feminilidade, reforçando assim a sua identidade de acordo com sua pluralidade cultural.	A disciplina reforça bem o papel de cada um tanto homem como mulher.
P8	Não respondeu.	Em geografia não ocorre essa diferenciação de gênero.
P9	Relações de gênero seria a consciência de cada um a respeito dos seus valores para	Há uma relação.

	poder respeitar os valores do outro. É de caráter igualitário.	
P10	Relação de gênero parte basicamente das diferenças sexuais entre homens e mulheres para estabelecer padrões sociais de comportamentos em um determinado espaço	Não consigo relacionar.

4 – Há uma cobrança institucional dos conteúdos a respeito dessa temática?

	Sim	Não
P1		X
P2		X
P3	X	
P4		X
P5		X
P6		X
P7	X	
P8		X
P9		X
P10		X

5 – Você concorda que esta temática deve ser abordada em todas as disciplinas de forma transversal? Justifique:

	Sim	Não	Justificativa
P1	X		É importante destacar as relações entre meninos e meninas no espaço educacional, e que as disciplinas devem sim trabalhar com muita clareza.
P2	X		Porque são individuais que estão nas sociedades, independente do sexo.

P3	X		Pela importância do tema na atualidade.
P4	X		Principalmente noções de cidadania, destacando os “direitos iguais” à todos, independente de gênero.
P5	X		Sim, pois estaríamos trabalhando essa temática comandam através da força; Entre funcionários a relação de hierarquia, às vezes não agrada a todos.
P6	X		A quebra de alguns conceitos e paradigmas ou pré-conceitos sociais, também é tarefa do educador e do sistema educacional.
P7	X		Podem apontar temáticas que levem à reflexão do papel do homem e mulher no planeta.
P8	X		Essa temática deve ser abordada em todas as disciplinas, porque é na escola que se inicia o trabalho de conscientização e acentuação das diferenças sexuais.
P9		X	Acho que não se deve tratar o gênero com diferença em qualquer situação.
P10	X		Visando ser a sala de aula um lugar que gere oportunidades para todos.

6 – De que forma você percebe as relações de poder na escola?

	Justificativa
P1	É a possibilidade de impor a própria vontade inerente às relações sociais. O poder sendo visto como algo que se conquista, que se adquire e exerça seu papel, muitas vezes transgressor . É a própria legitimação das instituições, o Estado representa bem esse papel.
P2	Num primeiro momento a escola se apresenta como um grupão, mas é dividida em hierarquias. Ex: Diretor, Secretaria, Supervisão, Professor.
P3	Através da hierarquia.
P4	Ele se apresenta de forma hierarquizada na escola.
P5	Entre alunos existe uma hierarquia os maiores comandam através da

	força; Entre funcionários a relação de hierarquia às vezes não agrada à todos. (Direção).
P6	A ESCOLA, como dizia Foucault, faz parte de uma estrutura social de um poder disciplinar historicamente constituído. Ainda, nos dias de hoje, o professor é visto como aquele que “sabe”, por exemplo.
P7	Existe a forma de poder direto e indireto. Direto – o diretor avisa que ele é o direto. Indireto – a liderança do aluno, que é ditador, usa a força.
P8	Na escola existe uma hierarquia de trabalho englobando todos os setores da escola, porque a escola é subordinada a SEDUC, portanto, não pode tomar suas próprias decisões.
P9	Facilmente, às vezes, por imaturidade, ou ingenuidade, e até por oportunidade sócio-econômico.
P10	As relações de poder são necessárias, compete ao grupo a auto-fiscalização de forma a inibir os desmandos.

7 – As relações de gênero são necessárias para a construção de uma sociedade com mais equidade social?

	Sim	Não	Ações educativas
P1	X		Trabalhar as diferenças sociais, salariais entre os gêneros. Colocação funcional, hoje as mulheres assumem também.
P2	X		Desconheço ações educativas.
P3	X		Projetos da Semana da cidadania, também chegam sempre panfletos sobre a temática. Ex: Ação da Coordenadoria de Mulheres.
P4	X		O assunto deveria ser exposto, discutido com maior ênfase para a violência no lar. Tenho alunas que deixaram de estudar por pressão do companheiro, que sofreram violência e poucas denunciam o fato.
P5	X		Projetos de DSTs com orientação para meninos e meninas com informações iguais para ambos os sexos; Projeto Semana da Cidadania.
P6	X		Educação ambiental que envolva atividades de

			“socialização” e ações que visem o cuidado com o social e o ambiental. Educação sexual que insira, no contexto da prevenção das DSTs, por exemplo, as relações de gênero.
P7	X		Eleição direta para diretores, no caso das escolas do município, escolha de líderes de sala, há mulheres exercendo cargos.
P8	X		Práticas esportivas.
P9	X		Reconhecimento de seus valores e direitos; respeitar as ideologias de cada um; Reconhecer os princípios de igualdades, e saber que todos são capazes nas ações e nas competências.
P10	X		A praxe educativa que valorize o respeito e a ética nas diversas relações dentro do espaço escolar, ou seja, no dia-a-dia do profissional ele deva agir com equidade entre os gêneros e orientações.

1- Você já participou de alguma capacitação sobre as relações de gênero?

	Sim	Não
P1		X
P2		X
P3	X	
P4		X
P5		X
P6	X	
P7	X	
P8		X
P9	X	
P10		X

8 - As desigualdades existentes entre homens e mulheres em uma sociedade mais ampla são muito visíveis, vez que tais relações são estruturadas em relações de

classe, de poder, de dominação e exploração sócio-econômica. Para você em que proporção tais desigualdades chegam à escola?

	Respostas
P1	Nos níveis sócio-econômico-cultural hoje, não se estabelece somente os aspectos econômicos e sim do seu histórico cultural.
P2	Ainda são grandes as desigualdades existentes na sociedade em todos os sentidos muito embora já se tenha alcançado um avanço significativo em relação a essas desigualdades sociais. Na escola há uma distorção entre o discurso e a prática, as práticas de desigualdades ainda estão enraizadas na prática das pessoas.
P3	Em relação a vestimenta, há proibições no uso das roupas, e as mulheres sofrem mais desigualdades.
P4	A maioria dos alunos, na Educação de Jovens e Adultos, é composto por mulheres, que são as “chefe do lar” e criam os filhos sem o companheiro. Mesmo a mulher passando mais tempo na escola, as funções exercidas por elas na sociedade geralmente são extensões das funções exercidas no lar, como professoras, enfermeiras, etc.
P5	As desigualdades dentro da escola são bastante esclarecidas com os/as alunos/as.
P6	Chegam de forma exagerada e deturpada, pois, crianças e adolescentes tendem a “enturmar-se”. Assim, rapaz faz parceria com garota, na maior parte das vezes, quando quer namorar apenas.
P7	As desigualdades chegam de forma implícita, na maioria das vezes as mulheres ocupam suas funções com mais responsabilidade e os homens são obrigados a aceitar e quando não aceitam agem de forma contrária e arbitrária, retrocedendo no tempo para os homens das cavernas.
P8	A proporção é alta, sendo que a escola não trabalha com base em porcentagem.
P9	Chega muito alta. Até mesmo por parte de algumas meninas demonstrando-se submissas... medo de agir, isso é coisa para homem...! Mas eu sinto que dentro da própria escola isso pode ser combatido. O problema é que muitas vezes essas desigualdades vêm de uma

	sociedade ainda imatura.
P10	Depende a que classes sociais essa escola atende, difícil precisar, todavia, são as mulheres ou as filhas da classe trabalhadora que mais sofrem por sua condição feminina.

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

1 – Qual o seu entendimento sobre relações de gênero?

2 - Há correlação entre ensino de geografia e relações de gênero? De que forma você percebe na prática?

3 - Como o ensino de geografia pode contribuir com as discussões sobre as relações de gênero?

4 - Ao planejar suas atividades pedagógicas, você considera a presença de homens e mulheres como produto social?

5 - Que conteúdos, na disciplina de geografia, você considera provocadora para emergir a discussão das relações de gênero?

ENTREVISTA –

Boa Noite! Professora, neste momento realizaremos a entrevista, depois de você ter respondido o questionário. Você foi a professora selecionada para realização de nossa entrevista, considerando a pré-disposição em colaborar a pesquisa, que trata das “Representações de Gêneros no Ensino da Geografia”. Considerando as resposta do questionário, você ressalta quanto ao seu entendimento acerca das relações de gênero, que a primeira coisa que vem a mente é a separação, mas como vivemos hoje em um mundo onde só se trabalha a igualdade, eu vejo por esse lado, todos somos iguais perante tudo nesse mundo de sistemas, então como você poderia explicar melhor o que seria “todos são iguais perante o mundo de sistemas”? Observando que em uma sociedade mais ampla, você considera que todos são iguais ou que pelo menos todos são tratados de maneiras iguais, como é que você vê essa relação na sociedade entre homens e mulheres?

PROF^a – Não não, não é tratado de jeito nenhum, que já é uma questão histórico-cultural, principalmente em se tratando de países com tanta desigualdade social.

TELMA – E assim, no aspecto das relações tanto na sociedade no aspecto público, no aspecto domiciliar, familiar, no público e no privado. Você acha que hoje, considerando que já avançou muito a presença das mulheres, em respeito à, ou pelo menos a preocupação com a igualdade, como que você hoje a presença das mulheres no espaço público e no privado, há diferença?

PROF^a – No público do privado... acho que não, não tem tanta diferença assim não, porque é, eu vejo, assim como você coloca as mulheres alcançaram muita coisa, em alguns lugares assim, nós percebemos mulheres diretoras, mulheres executiva, não está limitada somente a secretária e sim a cargos de confiança.

TELMA – Um exemplo que tu daria assim de destaque.

PROF^a – Um exemplo...

TELMA – De mulheres que estão no poder, que assumiram este poder, você percebe isso, claro isso em algumas pessoas, porque majoritariamente a gente ainda ver presença de homens na frente.

PROF^a – No judiciário, a juíza... não recordo o nome dela, e isso hoje ela tem o... uma mulher no âmbito ali masculino e eu acho que foi uma grande vitória sim.

TELMA – E você acha que se deu a conquista dessa mulher ou a visão não de governo mas a própria emergência da situação da mulher da políticas como?

PROF^a – Acho que pela competência dela, você sabe que no judiciário tudo é hierarquia, e ela por competência ela consegue, eu vejo assim, se a pessoa é competente ela tem que ta naquele cargo, se for um homem, ótimo, se for uma mulher melhor ainda, ok!?

TELMA – Bem, é, como que você vê na escola especifica a, os espaços que a escola têm, como que você vê os espaços de homens e espaços de mulheres na escola, você acha que tem diferença, há esses espaços aqui você colocou que no físico você percebe que existe assim espaços de homens e de mulheres, de meninos e meninas, de irem ao banheiro, nas brincadeiras na quadra e nas relações na produção do espaço como a produção social, há espaço dentro da escola de homens e mulheres.

PROF^a – Na questão social?

TELMA – É!

PROF^a – Eu falei na questão física, isso é existente, no social agente percebe que o menino, ele ta se chegando mais na menina, já não tem mais aquela “rodinha”, só de menino só de menina, vê que a menina já joga futebol junto com o menino, na escola tem um grupo misturadinho, aí, onde o jogo acontece, nessa mistura, com o menino e com a menina.

TELMA – Você considera que essa mudança quando você falou que os meninos começam a se aproximar mais, ao que se deve essa aproximação, que uma vez a nossa cultura, a educação era de separar justamente meninos de meninas, e hoje essa preocupação é em aproximar, a que você atribui essa aproximação hoje?

PROF^a – Os meios de comunicação, hoje ta muito direcionado a essa relação de igualdade e um respeitar o outro, a grande contribuição é o meio de comunicação é que divulga, e infelizmente na própria família isso já não ocorre, porque tem a cobrança do pai que mesmo assim é muito machista, não o menino tem que jogar bola, tem que isso e aquilo, e a menina tem que brincar de boneca, isso e aquilo, e no entanto, ocorre situações assim com esses meninos assim, que não sei se vai incluir na pesquisa, que nós temos muitos meninos que tiram sobrelhas, que usam lápis, aí na escola é o que mais tem então você percebe assim que, aí eu pergunto “nossa você está com olhos lindos” – “Ai a professora me deu um lápis bacana”.

PROF^a – Entendeu? Quer dizer, ele já ta nesse, não é uma questão de feminilidade, mas uma questão de que ele quer se sentir o homem atrativo pra mulher, ta entendendo? São recursos maravilhosos, porque os homens ficam lindíssimos de lápis.

TELMA – Essa nova, não é inversão de valores.

PROF^a – Não não, mas assumir o que era feminino, e que de forma alguma o Homem poderia entrar naquele espaço, naquele universo, porque atribuiria o que a sociedade?

PROF^a – No Egito antigo eles usavam as pinturas não é!?

TELMA – É do Egito pra cá, hoje nessa sociedade que castrou, que violou, e que separou, e que disse assim, “aqui é de um e aqui é de outro”.

PROF^a – Mas a culpada disso tudo sempre foi a igreja, a igreja sempre disseminou, sempre coloca o ser humano à imagem e semelhança de Deus, então se Deus é homem, então todo mundo tem que ser homem!? Nunca admitiram que poderia ser uma mulher!?

TELMA – No teu falar, a igreja surge como, enquanto instituição que dá valor, dá idéia de valor, que prepara, que dá essa dimensão.

PROF^a – Dá aquela questão de valor, dá idéia de que ela acha o que que é o valor, o valor do homem é esse, o valor da mulher é esse, e pronto! E não é assim, graças à Deus que os pensamentos aí mudaram pra caramba!

TELMA – Fala isso em relação a sociedade Ocidental?

PROF^a – Da Ocidental! Porque em outras já é outra relação.

TELMA – Então partindo pra segunda questão, da situação desse problema, é... que fala da atividade que a professora seleciona, as tarefas, as meninas, a professora organizou as seguintes tarefas, varrer, ornamentar o pátio, e lavar os banheiros, os meninos, carregar as mesas, organizar o som e estruturar o palco, porque são mais fortes. O que você pensa sobre a distribuição dos tarefas feita pela professora, você concorda?

PROF^a – De jeito nenhum, coloquei aí, claro que não! Eu poderia fazer diferente.

TELMA – Como você faria nessa organização?

PROF^a – Eu faria uma mistura geral, meninos, lavem os banheiros, meninas, carreguem o som! Então, uma inversão pra ver realmente como é que ele vai se situar daquela maneira, e eu sei que ele vai reclamar.

TELMA – Por que eles iriam reclamar?

PROF^a – Porque muitos ainda, é aquela questão patriarcal do pai não faça isso, já cultiva na criança desde cedo, não faça isso, e faça isso!

TELMA – Como é que a escola pode contribuir na tua visão, como é que é isso, a escola contribuir pra que se construam novas percepções sobre até sobre essas pequenas situação, como atribuição de tarefas, como é, ocupação de espaços, como é que você considera que a escola pode contribuir nesse aspecto?

PROF^a – Através dos projetos dentro da escola, trabalhar palestras, nós mesmos professores, eu nas minhas aulas, eu falo essas coisas, que como a geografia é muito ampla, e quando eu estou falando sobre a mulheres lá no oriente médio, como elas são tratadas, aqui temos mais liberdades. Então a escola tem que buscar sempre, novas formas de dizer pro aluno, olha você tem um pensamento, então vamos agir em tal, não vamos nos limitar a isso somente. Respeite aquela menina, respeite aquele menino, faça isso uma coisa melhor pra sua vida, nós vamos ter sociedades melhores, mas a escola contribui através do projeto, das palestras, de temas debatidos, teve um dia que eu levei um texto assim bem polêmico, um texto polêmico sobre um menino que ele tinha muito hormônio feminino, e eu já percebi que os próprios alunos ficaram... “aí professora por que a senhora trouxe esse texto, eu não sou gay!” O aluno falou. Falei, leia primeiro o texto depois faremos a reflexão, aí você já tira que o aluno não queria ler o texto, ta entendendo!?

TELMA – Achando que não tinha relação com ele!

PROF^a – Com ele... e tudo, aí foi uma questão assim bem polêmica, então o próprio professor está trabalhando isso aí.

TELMA – Já ta tendo essas iniciativas.

PROF^a – Essas iniciativas começam com isso.

TELMA – Então são os dois pontos que eu iria deixar pra frente que é a relação da temática da relação de gênero com o ensino da Geografia, e como a Geografia enquanto ciência e ensino, como você vê, como que você percebe o ensino da Geografia sendo relacionado com a temática, relação de gênero, como que você acha que é possível essa relação da disciplina Geografia, ensinada na escola, e também como ciência, e da temática relação de gênero?

PROF^a – Essa pergunta é...

TELMA - Você poderia simplificar através de algum conteúdo, de alguma forma que o professor forma...

PROF^a – É uma, eu sempre, adoro trabalhar o oriente médio, eu gosto muito, porque meu marido é judeu e aí agente conversa muito, com a cultura, eu sempre mostro pra eles, que aqui no Brasil, agente ainda tem essa liberdade de falar, de expressar como mulher, como homem também, mas interessante como mulher, quando eu vou falar, eu levo sempre texto do oriente médio, conto sempre uma história. Dessa história surgem os debates, e reflexões e o aluno percebe, “nossa como a mulher é tão presa naquele lugar”, então o próprio menino vai dizer, “eu jamais faria isso”. Eu contei uma história pra eles que de uma jovem Jordaniana que o marido com tanto ciúmes dela, ele com o facão, ele cortou o nariz, tirou os olhos, cortou a orelha e tirou a língua dela, com a religião o machismo e tudo, e eu contando essa história pros meninos, aí os meninos ficaram assim, “meu Deus como isso existe, que tipo de pessoa é essa, que ser humano é esse?” Eles ficavam perplexos, você está falando de um país, de uma cultura, mas aí você já mas nem relaciona isso a cultura, muitas vezes agente quer tapar o sol com a peneira, mas já não é uma questão cultural, como é que uma questão cultural dessa vai maltratar a mulher? Então dentro do ensino da Geografia ele mostra isso, mostra a relação da mulher na África, por exemplo. Outro dia no 8º ano, eu fui lá pra África, quando as meninas, elas são castradas as meninas, tiram sua parte mais importante do prazer, pra quê? Pra quê só tenha um filho, aí as menina, “meu Deus do céu... Deus me Livre, graças a Deus que aqui no Brasil não existe isso”, existem coisas piores também lá é isso aqui são outras coisas. Então dentro do ensino da Geografia, dá pra se trabalhar em relação na África, em relação a Ásia, América Latina, até porque...

TELMA – Nessa questão, na própria produção de fatos, eu como uma pedagoga aqui, estudando especificamente a área da Geografia, mas eu percebo assim que o objeto maior do estudo da Geografia é a produção de fatos, como se passa a produzir e as relações homens e mulheres, constituem uma produção de fatos, é quando eu pergunto assim, que é nossa pergunta central, como que é possível relacionar a Geografia, o ensino da Geografia com as relações de gênero, como você ao olhar o teu material didático, teu livro que você utiliza, você tem essa atenção especial, pra verificar qual: esse aqui só troca, a Geografia é uma ciência masculinizada, uma ciência do homem, o homem generaliza com o termo Homem para designar a humanidade, quando na verdade, não, a gente mesmo não seja contemplada quando diz que o Homem produz espaço, porque as mulheres também produzem espaço. Então assim, a Geografia todo dia, toda invisibilidade da mulher

com a modernidade, com a pós-modernidade e com as novas redefinições sociais a mulher como formadora e isso tem surtido influência no próprio ensino você não vê, ou continua a mesma coisa?

PROF^a – Continua a mesma coisa.

TELMA – Não tem material didático.

PROF^a – Ele não tem uma relação direta, a mulher X a mulher Y não, ele coloca sempre o homem como o grande transformador do espaço.

TELMA – Então você entende que ainda continua essa linguagem sexista?

PROF^a – É, depende do professor que vai fazer essa transformação ali.

TELMA – Essa concepção, porque a gente fala em sexista, porque privilegia o sexo, só o homem, a mulher com isso tem que se confinar ao espaço privado, ao espaço doméstico, ela acabou não aparecendo.

PROF^a – Num tem nem como, ela só aparece quando, um terço, vão fazer uma desclassificação, um comentário sobre a questão da mutilação, estatística... é só estatística mesmo, faixa etária...

TELMA – Então é uma forma como você vê a relação que a gente consegue fazer com o ensino, fazer da Geografia, seria bem dentro dessa observação.

PROF^a – Uma vez eu trabalhei com... quando eu recebo do Sebastião Salgado, aquele fotógrafo, é...

TELMA – Que trabalha com fotografia de exclusão.

PROF^a – Fotografia de exclusão. Então 2001 eu estive em Brasília, então nesse congresso ele distribuiu pra cada um, e eu graças a Deus fui contemplada com esse material, que ele mostrava muito essa questão da mulher da América Latina, da Ásia, que como ele viaja bastante, e eu comecei a trabalhar a fotografias com os alunos do ensino médio, que ele trabalha mais com os alunos do ensino médio, e aí nós colocamos nos painéis, e sempre aparecia uma mulher trabalhadora, e isso e tal, e aquele olhar, que você vê as fotos, você vai dizer: “nossa, olhar da mulher é de arrepiar em todos os cantos do planeta, aquele olhar de sofrimento, aquele olhar assim que, meu Deus que você imagina que o sofrimento não está só aqui, ele tá em qualquer parte, em muitos lugares e para o aluno, eu sei que eles percebem isso.

TELMA – E qual foi a reação deles?

PROF^a – Nossa foi assim, eu falei assim vamos trabalhar em grupos, nós vamos trabalhar um olhar, não o olhar do Sebastião, mas o seu olhar, e cada grupo, ele

realmente incorporava aquela situação, mulheres africanas belíssimas, sabe, toda ornamentadas com seus filhos, com aquelas argolas maravilhosas e esse material eu presenteiei a uma grande amiga minha, esse material, mas assim o Sebastião Salgado, ele trabalha muito a questão feminina, nos países, eu queria que você visse essas fotos.

TELMA – Tenho algumas fotos dele, o material dele é muito bom e aí, dá essa...

PROF^a – E veja que ele não tem nada a ver com o ensino da Geografia, mas ele mostra toda essa relação, incrível, num tem nada a ver, mas ele ta mostrando mais do que, aí que um cara que eu nunca conheço, nada a ver...

TELMA – Mas profissionalmente nada a ver, num tem valores...

PROF^a – É, mas a sensibilidade, porque esses autores é só blá, blá, blá.... num tem, os livros didáticos não questionam nada. No 9º ano, o aluno vai saber a Europa toda, no seu aspecto físico, mas ele num ta vendo, num ta observando, num tem relação, num tem muita relação. Então a gente tem que desdobrar para poder sair daquele âmbito lá.

TELMA – Isso é um trabalho né, bem... F2 - é, bem...

PROF^a – E o Sebastião, com a visão dele... F1 – Assim na tua visão os livros didáticos, pouco contribuem?

PROF^a – Oh... é pouquíssimo. Eu levo muitos textos assim Telma, muitos textos. Eu não aprendi nada disso na Universidade, nada eu aprendi na Universidade.

TELMA – Pois formada...

PROF^a – Na Universidade, na Unir, entendeu!?

TELMA – Sutis. As temáticas...

PROF^a – Não as..., era um período assim, muito chocho, muito sem vida, muito... realmente o professor quando sai da Universidade, sai realmente assim, nu e cru. Ele é jogado para uma sala de aula que a realidade, eita...pau. É muito diferente. Eu queria que um professor da Universidade, visse e observasse, analisasse realmente como é a escola pública, entendeu!? Basta de teoria, ta todo mundo já saturado, eu não suporto mais. Mas vê e veja a realidade, não só na televisão, veja entre numa sala de aula e veja que os olhinhos deles são tão, assim, amáveis, os olhos deles, dos meninos das meninas.

TELMA – Tem curiosidade, querem saber, querem conhecer. E assim né, o meu, o nosso tema de estudo especificamente é refletir sobre relações de gênero né, é um tema emergente, é um tema contemporâneo, é um tema que surge quando a própria

modernidade, ela não tem mais resposta para muito questionamento, como: cor, raça, classe, etnia. Então a própria modernidade não foi capaz de dar respostas, com a pós-modernidade. Com esse nosso trabalho, e que ele é um trabalho pioneiro, trabalho né, inicial, não tem produção pra eu me basear muito, a partir de outras áreas do conhecimento que eu vou buscando, juntando ali, mas de que forma que você percebe que essas discursões sobre relações de gênero pode contribuir, e contribui com a sociedade, contribui ao ensino da Geografia, com a educação em si, e com a sociedade, como que você considera a definição, o estudo mais amplo dessa temática, para o ensino da Geografia, para a escola a educação em si, para a sociedade?

PROF^a – Eu vejo mais assim, na questão da sociedade, porque, eu num analiso dessa forma, eu vejo essa análise mais assim de relação humana, de uma maior compreensão, de uma aceitação, de uma igualdade, a mulher buscando sempre sem depender de ninguém, ela mesma buscando, o homem conquistando, dando oportunidade pra ele mesmo, pra ele sentir que a mulher caminha junto com ele, ele não caminha um passo a frente não. Dentro da escola eu faço uma mistura só, eu não faço classificação de gênero não, o menino vem aqui, a menina vem aqui não. Pra mim, ali só tem um olhar, o olhar humano, e a contribuição, com certeza se o professor trabalhar assim, os alunos ele vão ter uma vida bem melhor, porque em casa é diferente.

TELMA – Aqui na segunda situação-problema, o professor citava, ele considera que determinados conteúdos como a partir do solo, os mapas, cartografias os meninos têm mais facilidade em aprender, tu já percebe alguma situação assim, em determinado conteúdo, o menino aprende mais as meninas não aprendiam ou você não observou?

PROF^a – Da Geografia você fala!?

TELMA – No ensino da Geografia.

PROF^a – Não não.

TELMA – Com esses conteúdos da Geografia, não.

PROF^a – Não, não, não.

TELMA – Não observou, não percebeu, não achou que tinha diferença?

PROF^a – Não, não tinha diferença não. Porque como a menina gosta de matemática, ela gosta de matemática, ela vai se dá bem, numa, quando precisa se trabalhar uma população absoluta, qual a população relativa e tal!? Então, você pega a área, vai

dividir ali, população e área, vai vai, fazer um cálculo né, e aí muitas meninas se deram melhores que meninos, quando eu entrei num conteúdo desse. Então vai depender muito, depende muito. Eu não vejo já desse lado de o menino aprende mais essa área exata do que a menina dentro a Geografia. Não né. Pode ser que ele tenha, pode ser, mas não é assim, porque como eu falei, eu trabalhei com a questão, o aluno definir a população relativa de tal lugar, coloquei a forma tal, e rapidinho quem me entrega primeiro? As meninas, entendeu!? Então isso aí tá sendo quebrado.

TELMA – Mas, considera ao concluir o exercício por as meninas terem mais disciplina ou por habilidade mesmo?

PROF^a – Habilidade, habilidade ideal. Se a pessoa tem habilidade, ela faz rapidinho e entrega.

TELMA – Caso não tenha...(risos). Bem, depois de nossa pequena conversa, como você enumeraria ou conceituaria as relações de gênero? Pra gente finalizar! Como você Solange, como é que tu vê isso, relações de gênero, o que que isso?

PROF^a – Como a gente classificaria...? É como eu te coloquei né, a primeira impressão é a separação né, separa-se homens, para um lado, mulheres para outro, trabalha-se isso com homens trabalha-se isso com mulheres, mas a realidade é outra. Houve um processo de evolução né, da mulher, também do homem em aceitar tudo isso, lógico que o machismo ainda continua, isso aí num vai terminar tão cedo, isso continua, mas para contribuição da sociedade, eu vejo que houve um crescimento assim incrível, maravilhoso assim de vê as mulheres se dando bem trabalhando, conquistado realmente se o que elas querem, não é só questão de conquistar espaço, que isso aí já virou jargão né, é conquistar elas próprias, entendeu!? Eu vejo por esse lado assim.

TELMA – Acredita que elas estão ainda presas!? Tem, tem muito isso. Elas precisam buscar mais, precisam ter mais forças de vontade pra buscar o conhecimento, entendeu!? E na escola a gente vê muito disso, tanto menino quanto menina, não lê, não buscam isso. Tudo pra eles é assim visual, tudo é o visual. E já começa de casa né, num tem um pai que lê, uma mãe que lê, e você sabe disso, essa relação de família, já não é como a igreja sempre propôs, pai e mãe, pá...pá...pá... Então a realidade é outra, então tem que ter uma outra visão, se a mãe partisse disso, meu filho leia, minha filha leia que você vai conquistar, seria diferente, mas aí a gente encontra de outra forma viu.

TELMA – É verdade. Então seria uma certa visão. Bem, Solange. A princípio, o nosso primeiro passo da entrevista, a gente tá respondendo alguns questionamentos, que não ficou muito claro, ou que ficou alguns devido dentro do questionário que foi aplicado, e agora o segundo passo, vou esta fazendo é, está transcrevendo a entrevista e eu vou na próxima semana trazer o material pra você dá uma lida de tudo o que foi escrito, tudo que foi discutido aqui, pra você dá uma lida, vê se muda, pra vê se é isso mesmo, diante do questionamento que você vai querer acrescentar.

PROF^a – Eu queria dá meu testemunho, testemunho do que eu vivenciei nessa relação de gênero.

TELMA – Sim, inclusive, essa concepção, de relação de gênero ela trás ainda alguma, trouxe pra você enquanto mulher, você já se sentiu discriminada, pelo fato de ser mulher, tu não conseguiu certas coisas, você se sentiu de certa forma prejudicada por ser do sexo feminino?

PROF^a – Não, não... nunca aconteceu, e nunca vai acontecer, porque eu vou, luto mesmo e vou e busco e conquisto.

TELMA – Taí teu testemunho.

PROF^a – Quando eu trabalho com o projeto na escola né, com música mesmo, tinha a formação musical, e quando eu ia nas salas e falava assim – “Olha eu tô abrindo coral na escola, sou formada em música...”

TELMA – Divulgava!

PROF^a – Divulgava e tudo, nós vamos trabalhar com isso, isso e aquilo né, quem realmente que a participar do coral? Aí numa turma, só quem, na maioria era tudo menina, meninos pouquíssimos, porquê, eles acham que cantar e coral é coisa só de mulher né. Mas isso foi na primeira etapa, depois eu fui conquistando mais, teve as apresentações, alguns meninos se enturmaram e no final das contas, eu fiquei com mais homens no coral do que mulheres, e eu precisava de mulheres, e não tinha mulheres, só tinha mais homens, olha aí a questão!?

TELMA – Isso aí tu percebeu que tava muito forte na cultura em relação a perceber que aquilo ali era coisa de mulher?

PROF^a – Coisa de mulher, e ainda continua assim.

TELMA – Você acha que ainda continua?

PROF^a – Vixe... em escola sim, em adolescentes sim, agora pro adulto não né, agora pro adolescente você incultiva, vamos participar!? Aí ele fala – “Não professora, isso num é coisa pra gente não”.

TELMA – E você procurou desmentir na cara e na realidade.

PROF^a – E na realidade eu trabalhei com 41 alunos, em um ano eu trabalhei o coral, e no outro ano já estava no Rio de Janeiro com essa turma e no outro ano já estava me Belém, com essa mesma turma, dentro da escola. Então o aluno vivenciou outros grupos, eles até assistiram as cantoras de Petrópolis, em Petrópolis, sabe eles ficaram maravilhados, e perceberam ali que, lá em Petrópolis, têm as cantoras e os cantores de Petrópolis, têm as meninas e têm os meninos, mas também eles se misturam, mas depois eles se misturam, tem uma mistura, mas isso é bem do período lá...

TELMA – Tem alguma relação com voz, timbre...

PROF^a – É timbre... mas hoje não.

TELMA – Que bom, boa experiência você teve que pôde analisar né, porque ...

PROF^a – Eu gostaria muito de trabalhar canto coral na escola, é o que eu mais gosto, mas infelizmente não... eu perdi um pouco dessa chama do gosto, eu vou construir ali meu espaço, mas para atender essas crianças, eu quero, eu ainda vou formar o grupo de violino.

TELMA – Bom Professora! Agradeço tua colaboração com nossa pesquisa! Neste momento encerraremos nossa entrevista e, em breve nos encontraremos para leitura dessa entrevista.