



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MAYRA BEATRIZ ARRUDA DE SOUZA

**O ENSINO DA GEOGRAFIA FEMINISTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA
FORMAÇÃO CIDADÃ: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

FORTALEZA
2023

MAYRA BEATRIZ ARRUDA DE SOUZA

O ENSINO DA GEOGRAFIA FEMINISTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA
FORMAÇÃO CIDADÃ: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Geografia do Centro de
Ciências da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada
em Geografia.

Orientadora: Alexandra Maria de Oliveira.

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S239e Souza, Mayra Beatriz Arruda de.
O ensino da geografia feminista para a construção de uma formação cidadã: relato de experiência / Mayra Beatriz Arruda de Souza. – 2023.
93 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Geografia, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Alexandra Maria de Oliveira.

1. Ensino de Geografia. 2. Geografia Feminista. 3. Cidadania. I. Título.

CDD 910

MAYRA BEATRIZ ARRUDA DE SOUZA

**O ENSINO DA GEOGRAFIA FEMINISTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA
FORMAÇÃO CIDADÃ: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Alexandra Maria de Oliveira.

Aprovada em 29 de Junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora:

Dra. Alexandra Maria de Oliveira (UFC)

Examinador (a):

Dra. Maria Edivani Silva Barbosa (UFC).

Examinador (a):

Mestranda Lídia Marques da Silva (UFC).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e as forças do universo que me permitiram caminhar e chegar onde estou, sempre fui uma mulher de muita fé, acredito bastante no sagrado, seja ele qual for, tenho certeza que viemos a terra a um propósito e estou tentando cumprir o meu.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior) por me proporcionar uma das experiências mais importantes da minha vida enquanto graduanda no PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência). Agradeço também à Universidade Federal do Ceará, pela bolsa PID (Programa de Iniciação à Docência) que me proporcionou um contato maior com alunos da graduação e foi a partir dela que conheci a professora orientadora Alexandra de Oliveira.

Agradeço aos meus avôs (Souza e Arruda) e avó (Maria) que não estão mais presentes em terra, mas se fazem presentes em todos os momentos da minha vida. Agradeço também a minha avó, Maria de Fátima, que sempre me acolheu e cuidou tão bem de mim durante muitos anos da minha vida.

Agradeço aos meus familiares que são muitos, graças a Deus vim em uma família enorme, que sempre me ajudaram e continuaram a me ajudar, me ofereceram conforto, carinho e amor quando mais precisei.

Agradeço aos meus pais que me criaram com sabedoria e afeto. Agradeço à Marílya Bianca, minha irmã mais nova, a qual eu tive a responsabilidade de cuidá-la desde que nasceu, a minha vida e minha pesquisa são dedicadas a fazer do mundo um lugar melhor para a Bianca.

Agradeço imensamente a todos os professores e professoras que passaram pela minha vida escolar e acadêmica. Agradeço aos professores Amaro Alencar, Maria Edivani e Alexandra, por terem sido os primeiros a acreditarem em mim na Graduação. Agradeço aos meus supervisores de estágios Antoine, Emanuelton e Leonardo, todos os três acrescentaram de formas diferentes no exercício da minha docência. Agradeço a Ana Célia, que foi minha supervisora de Estágio e que também ia me supervisionar no TCC, mas infelizmente, veio a falecer, essa pesquisa é um tributo à Ana Célia, professora de Geografia, mulher negra, militante e que me ensinou muito em pouco tempo.

Agradeço à minha orientadora, Alexandra Oliveira, a qual sou muito grata por me apoiar não só na minha pesquisa, mas na minha progressão acadêmica, por acreditar em mim enquanto pesquisadora e professora.

Agradeço aos amigos que passaram pela minha vida e que contribuíram para a minha jornada. Agradeço aos meus amigos da UFC, que sempre estão comigo para qualquer situação, seja para almoçar no Restaurante Universitário ou para chorar pelas notas do semestre. Em especial, agradeço a Leticia, Gisele, Raynara, Larisse, Irlisson, Rayner e Neto.

Não menos importante, agradeço de todo meu coração, às minhas melhores amigas, que me acompanharam em todas as fases da minha vida e que são parte também da minha família, Raenny, Mariane e Yohana, vocês são a minha âncora e meu refúgio.

“Pés, para que os quero? Se tenho asas para voar.”

Frida Khalo

RESUMO

A Geografia Feminista, corrente de pensamento da Geografia Humanística, apresenta as questões de gênero como um tema de estudo para a compreensão das diversas opressões sofridas pelas mulheres, ao longo das civilizações e sociedades existentes. Dessa forma, dentro do ambiente escolar, pode contribuir, sobretudo, na desconstrução de preconceitos reforçados no cotidiano dos alunos. Assim, para que haja respeito para com as mulheres hoje e futuramente é preciso repensar na cidadania a qual estamos submetidos. O objetivo geral foi realizar o ensino de Geografia a partir da ótica Feminista, e os objetivos específicos foram: compreender de como os alunos se enxergam e se identificam na perspectiva de gênero; identificar as contradições que permeiam o ambiente escolar no que diz respeito às limitações sobre as questões de gênero; refletir sobre os desafios e possibilidades no ensino da Geografia Feminista dentro da escola. A escolha da escola se deu porque sou professora temporária no município de Pacatuba-ce, sendo assim, a EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima, o locus da pesquisa. A metodologia do trabalho deu-se de forma qualitativa, a partir do desenvolvimento de um referencial bibliográfico, com documentos norteadores da educação brasileira e da ciência geográfica, autores da Geografia Feminista como: Rose, McDowell, Valentine, Ornat, Silva, Ratts, Massey e outros. Ainda, foram realizadas entrevistas com 3 professoras de diferentes áreas do conhecimento, sendo estas mantidas em anonimato. E alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, os quais na pesquisa também foram mantidos em anonimato, sendo identificados apenas pela série ou turma da qual faziam parte. Do mesmo modo, foram realizadas pesquisa de campo, etapa de diagnóstico, na etapa final da pesquisa foram desenvolvidas roda de conversa, planejamento de aulas, trabalhos e provas e aplicação de intervenções para e com os alunos. Por fim, a ciência geográfica pode promover e instigar a cidadania de jovens escolares.

Palavras- chave: Ensino de Geografia. Geografia Feminista. Cidadania.

ABSTRACT

Feminist Geography, a branch of Humanistic Geography, presents gender issues as a subject of study for understanding the various oppressions suffered by women throughout civilizations and existing societies. In this way, the school environment can contribute, above all, to the deconstruction of prejudices reinforced in students' daily lives. Therefore, in order to have respect for women today and in the future, it is necessary to rethink the citizenship to which we are subjected. The general objective was: to teach Geography from a feminist perspective, and the specific objectives were: understand how students see and identify themselves from a gender perspective; identify the contradictions that permeate the school environment with regard to limitations on gender issues; reflect on the challenges and possibilities in the teaching of Feminist Geography within the school. The choice of the school was made because I am a temporary teacher in the city Pacatuba-Ce, therefore, EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima was the locus of the research. The methodology of the work was qualitative, based on the development of a bibliographic reference, with guiding documents of Brazilian education and Geographic science, authors of Feminist Geographic such as: Rose, McDowell, Valentine, Ornat, Silva, Ratts, Massey and others. In addition, interviews were conducted with 3 teachers from different areas of knowledge, who remained anonymous. And students from the 1st and 2nd grades of High School, who in the research were also kept anonymous, being identified only by the grade or class of which they were part. In the same way, field research was carried out, the diagnosis stage, and in the final stage of the research, conversation circles, lesson planning, assignments and tests, and the application of interventions for and with the students were developed. Finally, Geographic science can promote and instigate the citizenship of young students.

Keywords: Geography Teaching. Feminist Geography. Citizenship.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você gosta de frequentar a escola? - Questionário Alunos.....	65
Gráfico 2 - Você gosta do Novo Ensino Médio? - Questionário Alunos.....	66
Gráfico 3 - Como você se identifica? - Questionário Alunos.....	67
Gráfico 4 - Você já sofreu assédio? - Questionário Alunos.....	68
Gráfico 5 - Respostas 1ª série A.....	86
Gráfico 6 - Respostas 1ª série C.....	86
Gráfico 7 - Respostas 1ª série D.....	87
Gráfico 8 - Saldo de Respostas da Questão.....	88

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho	64
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação de uma família primitiva após a descoberta do fogo.....	21
Figura 2: Escultura Afrodite de Cnido - Praxíteles.....	22
Figura 3: Mulheres se preparando para os jogos.....	22
Figura 4: Representação da deusa Maat.....	23
Figura 5: Representação de Joana D'arc, de Albert Lynch.....	24
Figura 6: Representação dos primeiros movimentos de mulheres.....	25
Figura 7: Representação de Ida B. Wells Barnet.....	27
Figura 8: Representação de Mary Church Terrel.....	27
Figura 9: Representação de Mary McLeod Bethune.....	28
Figura 10: Betty Friendan.....	29
Figura 11: Simone de Beauvoir.....	29
Figura 12: Angela Davis.....	30
Figura 13: Foto de Rafia Zakaria.....	31
Figura 14: Foto de Bertha Lutz.....	35
Figura 15: Foto de Mietta Santiago.....	35
Figura 16: Foto de Patrícia Rehder Galvão, Pagu.....	37
Figura 17: Foto de Laudelina de Campos Melo.....	37
Figura 18: Foto de Heleifh Safiotti.....	38
Figura 19: Foto de Lélia González.....	38
Figura 20: Foto de Djamila Ribeiro.....	39
Figura 21: Capa do Livro de Ciências Humanas da Editora Moderna.....	57
Figura 22: Livro do Professor de Ciências Humanas da Editora Moderna	57
Figura 23: Livro do Professor de Ciências Humanas da Editora Moderna	57
Figura 24: Quadro de Temas Contemporâneos Transversais.....	59
Figura 24: Quadro de Temas Contemporâneos Transversais.....	59
Figura 25: De qual área do conhecimento você é?.....	69
Figura 26: Você trabalha em outra escola?.....	69
Figura 27: Você já sofreu assédio dentro da escola?.....	70
Figura 28: Você já soube de algum aluno (a) que sofreu assédio dentro ou fora da escola?.....	71
Figura 29: Qual o papel da escola ao saber que um aluno sofreu/sofre assédio?.....	72

Figura 30: Qual o papel da escola ao saber que um aluno sofreu/sofre assédio?.....	72
Figura 31: Qual o papel da escola ao saber que um aluno sofreu/sofre assédio?.....	72
Figura 32: Você se vê como inspiração para suas alunas?.....	73
Figura 33: Você acredita que devem ter outras ações para além do mês de Março?.....	73
Figura 34: Você costuma trabalhar sobre diversidade nas suas aulas?.....	74
Figura 35: Você sabe o que é Feminismo?.....	74
Figura 36: O que é o Feminismo na sua concepção?.....	75
Figura 37: Você se considera Feminista?.....	76
Figura 38: Quais programações você sugere que sejam feitas ao longo do ano para as alunas?.....	77
Figura 39: Alunos das Turmas 1º ano A e 1º ano D.....	78
Figura 40: Alunos das Turmas 1º ano A e 1º ano D.....	78
Figura 41: Atividade da Aluna do 1º Ano A.....	79
Figura 42: Festival das Mulheres.....	80
Figura 43: Slides apresentado na Roda de Conversa - Pergunta Inicial.....	81
Figura 44: Slides apresentado na Roda de Conversa - Feminismo Negro.....	81
Figura 45: Slides apresentado na Roda de Conversa - Identidade de Gênero e Transfeminismo.....	82
Figura 46: Socialização da Roda de Conversa com alunas das 1ª e 2ª séries.....	82
Figura 47: Socialização da Roda de Conversa com alunas das 1ª e 2ª séries.....	82
Figura 48: Trabalho Parcial dos Alunos.....	83
Figura 49: Trabalho Parcial dos Alunos.....	83
Figura 50: Atividade sobre Ecofeminismo e mulheres camponesas, 2ª série.....	84
Figura 51: Questão da Prova Bimestral dos alunos da 1ª série.....	85
Figura 52: Cartazes dos alunos da 1ª série sobre o Índice de Femicídio no Nordeste.....	89
Figura 53: Cartazes dos alunos da 1ª série sobre o Índice de Femicídio no Nordeste.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EEEP	Escola de Ensino Profissionalizante.
EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral.
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia.
EUA	Estados Unidos da América.
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgêneros, travestis, queer, interssexo, assexuais, panssexuais, não-binária e mais.
MEC	Ministério da Educação.
NEM	Novo Ensino Médio.
PCA	Professor Coordenador de Área.
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
REGIM	Regimento.
TCT's	Temas Contemporâneos Transversais.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	UM PANORAMA DO MOVIMENTO FEMINISTA NAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAL E GEOGRÁFICA.....	21
2.1	O movimento feminista ao longo das sociedades.....	21
2.1.2	<i>As mulheres latino-americanas e a decolonialidade do Feminismo.....</i>	33
2.2	O movimento Feminista e a Ciência Geográfica.....	39
2.2.1	<i>A Geografia Feminista para uma formação cidadã de jovens escolares.....</i>	41
2.3	A visão interseccional de gênero dentro da sala de aula.....	49
2.4	O ensino de Geografia, o Novo Ensino Médio e Temas Transversais.....	52
3	A(S) GEOGRAFIA(S) FEMINISTA(S) E SUAS POSSIBILIDADES LIMITAÇÕES E DESAFIOS.....	60
3.1	O feminismo na formação de uma professora de Geografia.....	60
3.2	A importância da escola no combate às desigualdades de gênero.....	64
3.3	Aliando na práxis a visão feminista ao ensino de Geografia.....	78
4	CONCLUSÃO.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	97
	APÊNDICE B - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	97

1. INTRODUÇÃO

A Geografia Feminista surge nos anos de 1970, por meio dos estudos de Gênero da Geografia Humana, assim, essa área de estudo e pesquisa da Geografia, traz consigo novos questionamentos e tensionamentos. Ocorre então, a necessidade de se analisar as relações de gênero e as desigualdades existentes no espaço geográfico. Dentro dessa perspectiva, podemos nos perguntar, por que estudar a Geografia Feminista? Estudar essa área é muito mais do que olhar superficialmente para a “conquista” dos direitos básicos das mulheres, é compreender que cada momento da construção do espaço geográfico foi influenciado direta/indiretamente pelas relações de gênero, de raça e classe social que se estabeleceram nas diversas sociedades.

Assim, cabe à Geografia Escolar abordar as questões de gênero, pois elas estão inseridas no dia a dia dos jovens escolares, seja dentro do próprio ambiente escolar como fora dele, as violências físicas e psicológicas, são situações que não podemos ignorar, devemos assim debater, discutir e acolher nossos alunos.

A primeira vez que pensei na possibilidade de trabalhar a Geografia com o Feminismo foi na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II na qual a professora nos instigou a dialogar com Temas Transversais no ensino de Geografia, com isso, tive a oportunidade naquele momento de ler os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que traziam como proposta um dos temas que seriam Orientação Sexual. Diante disso, desenvolvi junto ao professor do estágio, Antoine Queiroz, na EEEP (Escola Estadual de Ensino Profissionalizante) Maria Carmem Vieira Moreira, um grupo de estudos sobre o Feminismo no Mercado de Trabalho, pois na época o professor de Geografia ministrava a disciplina de base diversificada chamada “Mundo do Trabalho”, assim, abordamos não só com os temas transversais, mas também com interdisciplinaridade. Como ressalva ao artigo publicado no ENPEG (Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia), ressalto que o professor de Geografia já trabalhava temas de gênero, no entanto, permitiu-me como mulher e estagiária que estivesse à frente do grupo de estudos por causa do meu *lugar de fala*.

Nos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia III e IV, pude aprofundar cada vez mais na leitura dos documentos norteadores da educação no Brasil, percebi que esses documentos traziam sempre a questão da cidadania, na perspectiva de exercer os direitos e deveres. Então, daí a curiosidade de pesquisar a cidadania voltada para as mulheres e meninas brasileiras.

Esta pesquisa traz um questionamento tensionador que nos encaminha para encontrar respostas em consonância com as abordagens que serão exercidas: É possível desenvolver uma Geografia feminista dentro da escola? Em decorrência dessa pergunta norteadora, surgem outras questões as quais podemos nos deparar: Como os estudantes se identificam e se enxergam na perspectiva de gênero? Quais as contradições que se apresentam no ambiente escolar em relação à diversidade e inclusão de gênero? Quais os desafios e possibilidades que se colocam no ensino de uma Geografia Feminista?

O estudo justifica-se para que se compreenda a importância de uma educação crítica que estimula nos jovens estudantes o sentimento de mudança da sociedade que apresenta uma lógica patriarcalista (uma estrutura de poder centrada no masculino), misógina (ódio e repulsa às mulheres) e racista (invalidação de corpos não brancos na sociedade) na qual vivemos, trazendo uma abordagem geográfica, para nos debruçarmos para compreender as contradições que rondam a realidade de mulheres e meninas brasileiras. Sendo assim, a necessidade de mostrar o impacto dessa lógica na estrutura econômica e social brasileira.

Ademais, é necessário que se faça uma análise temporal de conquistas e retrocessos que nos trouxeram até o presente momento, no qual apresentamo-nos em um mundo globalizado, onde os fluxos estão cada vez mais rápidos, sendo perceptível que essa globalização atinge de formas diferentes as pessoas, por exemplo, uma mulher que mora em um apartamento luxuoso na Beira Mar em Fortaleza, jamais terá as mesmas oportunidades que uma mulher que mora na casa de vila de Pacatuba.

Dentro dessa perspectiva, cabe também a necessidade de refletir sobre como a pobreza afeta diferentemente homens e mulheres, e, que dentro desse grupo de mulheres, há as mulheres pretas e LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgêneros, travestis, *queer*, intersexo, assexuais, panssexuais, não-binária e outros) que quase sempre não são validadas pela sociedade capitalista. Nesse sentido, o ensino de geografia é fulcral para que entendamos o espaço que as mulheres ocupam ou deixam de ocupar dentro da sociedade.

O objetivo geral é desenvolver o ensino de Geografia sob o viés Feminista. Os objetivos específicos são: Compreender como os alunos se enxergam e se identificam na perspectiva de gênero; Identificar as contradições que permeiam o espaço escolar no que diz respeito às limitações, possibilidades e desafios sobre as questões de gênero; Refletir sobre os desafios e as possibilidades no ensino da Geografia Feminista dentro da escola.

No que se refere à metodologia deste trabalho, realizei algumas abordagens para desvendar a pergunta inicial. Dessa forma, necessitei de métodos e técnicas adequadas para se atingir os devidos objetivos, aqui delimitados, com os quais pretendi enxergar a importância do ensino de Geografia sob um viés feminista.

A pesquisa se classifica como qualitativa, no sentido de investigar e avaliar como os estudantes se saem durante as aulas de Geografia, além de analisar suas falas e vivências durante o desenvolvimento da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) defendem que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que analisa e interpreta aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Nesse sentido, o primeiro passo foi a organização de uma bibliografia prévia na qual norteou todo o estudo sobre Ensino de Geografia, Geografia Feminista, Feminismo no Ensino e Ensino de Geografia, sendo realizada a base de periódicos científicos, livros, documentos e base de dados secundários. Dessa forma, fazendo, consoante Marconi e Lakatos (2003), o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 2017, p.45).

Após a realização da pesquisa bibliográfica que Gil (2017) ressalta a relevância para uma pesquisa de caráter histórico, é necessário também, para uma pesquisa de cunho geográfico, a pesquisa de campo como colocam Marconi e Lakatos (2003). “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189). No que tange à análise foram realizadas visitas de campo à Escola Desembargador Raimundo de Carvalho Lima, onde foi feita uma análise do contexto social, socioeconômico e geográfico.

“A observação direta intensiva é realizada através de duas técnicas: observação e entrevista (Idem, 2003, p. 190)”. A observação foi realizada nas aulas de Geografia e aulas

da Trilha¹: Quem Cuida do meio Ambiente? A entrevista foi semiestruturada, tanto com as professoras da escola quanto com os alunos. Assim, foram entrevistadas 3 professoras da escola que foram identificadas como professoras A, B e C. Em relação aos alunos, foram entrevistados 53 alunos, os quais foram identificados apenas pela sua respectiva série e turma. Em seguida, foi realizada uma revisão bibliográfica e seleção de dados mais importantes para o objetivo da pesquisa.

A partir disso, houve a etapa de diagnóstico, onde foram relatados e mensurados os impactos da presença ou ausência da Geografia Feminista no ensino de Geografia, isso ocorreu por meio das informações coletadas e das entrevistas realizadas, como por exemplo, a compreensão dos alunos sobre o feminismo, a vivência deles com mulheres das suas famílias, a vivência da professora de geografia na escola e fora dela, o contexto social dos alunos e outros.

Após isso, no mês de fevereiro, foi abordado com os alunos as questões de gênero em relação à Geografia e ao meio ambiente, este último na Trilha, para que no mês de março, já houvesse um maior entendimento do Dia Internacional da Mulher. Ainda no mês de fevereiro, realizei um planejamento na escola, juntamente com a coordenação e professoras da área de Linguagens e Códigos, no qual decidimos elaborar um Festival das Mulheres, no dia 14 de março, houve uma mobilização na escola para repensar as questões de gênero na sociedade, assim, houve desfiles, recitação de poemas, homenagem as professoras, rodas de conversa e a quadra da escola liberada para as meninas.

Ainda no mês de março houve o período de provas parciais e provas bimestrais, assim, a prova parcial de Geografia, os estudantes tiveram que relacionar o impacto das mudanças climáticas com as desigualdades de gênero.

Em seguida, na prova bimestral, eles tiveram que analisar uma questão sobre feminicídio, mas nesse caso, uma questão comparativa de vários países do mundo. Nesse sentido, pretendi desenvolver também as noções de escalas, ou seja, em primeira análise eles desenvolviam uma leitura sobre o Nordeste brasileiro e em seguida, o Brasil no contexto mundial. Como um trabalho valendo nota extra para quem ficou abaixo da média, realizei um seminário em grupo o qual os estudantes tinham que produzir mapas sobre o índice de feminicídio no estado do Nordeste sorteado da sua equipe, unindo assim as habilidades cartográficas com suas respectivas criticidades em relação ao tema.

¹ As Trilhas de Aprofundamento têm como finalidade aprofundar as aprendizagens e, assim, são o componente da parte flexível com maior carga horária, somando de 640 a 960 horas totais do currículo, a depender da matriz proposta. A oferta desse componente é feita de modo semestral para os estudantes da 2ª e 3ª séries e também da 4ª série para o período noturno (DANTAS; PEREIRA, 2022, p. 305)

O trabalho foi dividido em Introdução, Desenvolvimento e Considerações Finais. Como parte do desenvolvimento há os capítulos 2 e 3. O Capítulo 2 intitulado “Um panorama do movimento feminista nas perspectivas educacional e geográfica”, subdivide-se nos seguintes subcapítulos: 2.1- O movimento feminista e a ciência geográfica; 2.2- A visão interseccional de gênero na sala de aula; 2.3- O ensino de Geografia, Temas Transversais e o Novo Ensino Médio; 2.4- A geografia feminista para uma formação cidadã de jovens escolares. Em seguida, o capítulo 3 intitulado “A(s) Geografia(s) Feminista(s) e suas possibilidades, limitações e desafios”, subdivide-se nos respectivos subcapítulos: 3.1 - O feminismo na formação de uma professora de Geografia; 3.2- A importância da escola no combate às desigualdades de gênero; 3.3- Aliando na práxis a visão feminista ao ensino de Geografia. Por fim, as considerações finais, realizando uma reflexão do que foi discutido durante a pesquisa e os resultados alcançados.

Se faz necessário, portanto, que compreendamos a necessidade de se estudar e levar até a escola a Geografia Feminista, desconstruindo e decolonizando o saber tradicionalmente repassado, construindo um processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

2. UM PANORAMA DO MOVIMENTO FEMINISTA NAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAL E GEOGRÁFICA

Nesta seção iremos abordar o surgimento do movimento feminista e sua relação com a ciência geográfica, realizando um resgate histórico, em seguida, discutiremos o ensino de geografia no Novo Ensino Médio e as propostas do MEC (Ministério da Educação), os Temas Transversais nessa nova realidade do ensino e, por fim, a relação que se estabelece entre a Geografia Feminista e a cidadania.

2.1 O movimento feminista ao longo das sociedades

Desde que o homem descobriu o fogo a divisão de gênero na questão do trabalho se fazia clara, as mulheres ficavam cuidando das crianças e da plantação, enquanto os homens saiam para caçar. “Particularmente, quando se torna proprietário do solo, é que reivindica também a propriedade da mulher” (BEAUVOIR, 2014, p. 99). O homem então passa a ter o papel de provedor daquela organização social a qual se formou e a mulher a “mãe” da família (Figura 1).

Figura 1: Representação de uma família primitiva após a descoberta do fogo.



Fonte: Blog Falando Sobre a História da Educação (acesso: 1 de junho de 2023).

Com o passar da história da humanidade na Antiguidade, a mulher na Grécia (VIII a VI a.C), não era considerada cidadã e não poderia exercer direitos políticos assim como os homens livres, a mulher deveria ser mãe e dar filhos homens. Além disso, a mulher (Figura 2), era retratada como um símbolo sexual de feminilidade, fertilidade e de certa forma divina, assim, as deusas gregas, como Afrodite, tinham esse aspecto em comum, no entanto, a escultura da Afrodite totalmente nua foi algo que chocou a sociedade grega, pois até então só

existiam esculturas de homens nus, inspirando assim, diversas esculturas que se seguiriam com maior apelo erótico.

Figura 2: Escultura Afrodite de Cnido - Praxíteles.



Fonte: Educa Mais Brasil (acesso: 1 de junho de 2023).

Em Esparta (VIII a VI a.C), a mulher não só deveria dar filhos homens, como também esses filhos deveriam ser fortes guerreiros, a sua função era ajudar a construir um exército forte, para isso, essas mulheres recebiam educação e realizavam exercícios físicos, disputavam competições (Figura 3) e administravam o patrimônio familiar, além disso, participavam também da vida política ativamente.

Figura 3: Mulheres se preparando para os jogos.



Fonte: National Geographic Portugal (acesso: 1 de junho de 2023).

Em contraposição, no Egito Antigo (3200 a.C), as mulheres tinham os mesmos direitos que os homens, pois a divisão da sociedade era baseada apenas na classe social, ou seja tinham-se os espartanos (participavam ativamente da política), os periecos (agricultores e comerciantes) e os hilotas (escravos), porém esses direitos dependiam ainda da aprovação dos homens. Nessa sociedade o feminino era contemplado como divino, por isso, muitas deusas egípcias eram mulheres, por exemplo, Ísis (deusa da maternidade e fertilidade) e Hathor (deusa do amor). Na figura abaixo, temos a representação da deusa Maat, a qual era responsável pela ordem, justiça, equilíbrio e a verdade.

Figura 4: Representação da deusa Maat.



Fonte: Museu Egípcio e Rosacruz (acesso: 1 de junho de 2023).

Com a queda do Império Romano e a ascensão do Feudalismo, a Igreja Católica passou a tomar papel central na economia, na política e na vida social no continente europeu. Esse protagonismo da igreja, fez com que ela ditasse quem seria ou não cidadão daquela sociedade, quem deveria ser temido, quem deveria ser morto ou não. À mulher foi atribuída a adjetivos como submissa, animal, maliciosa e etc. De acordo com Beauvoir (2014):

Como no tempo dos romanos, as violentas diatribes contra a estupidez e a fragilidade do sexo não se encontram na origem do código, mas surgem como justificações; depois só é que os homens descobrem as razões para agir como se lhes afigura cômodo fazê-lo. “Entre às más condições que têm as mulheres lê-se no Songe du Verger, acho, em direito, que elas têm nove más condições. Primeiramente, uma mulher por sua própria natureza busca seu prejuízo...Segundamente, as mulheres são por natureza avarentas... Terceiramente, suas vontades são caprichosas... Quintamente, são hipócritas... Em consequência, as mulheres são reputadas falsas e portanto, segundo o direito civil, uma mulher não pode ser aceita como testemunha em testamento... Em consequência, uma mulher sempre faz o contrário do que lhe mandam fazer... Consequentemente, são matriças e maliciosas. Monsenhor Santo Agostinho dizia que ‘a mulher é um

animal que não é seguro e estável'; é odiosa para tormento do marido, é cheia de maldade e é o princípio de todas as demandas e disputas, via é caminho de todas as iniquidades". Textos análogos multiplicam-se nessa época. O interesse deste consiste em que cada acusação destina-se a justificar uma das disposições que o código estabelece contra as mulheres e a situação inferior em que são mantidas (BEAUVOIR, 2014, p. 126).

Um dos exemplos da Santa Inquisição foi a morte de Joana D'Arc, que foi uma guerreira que lutou pelo exército francês durante a Guerra dos Cem Anos, e por ser mulher, ganhar destaque na sociedade francesa, foi queimada sob acusações de feitiçaria e heresia. Após anos, seus feitos foram reconhecidos pela Igreja que a canonizou como santa, podemos ver abaixo, uma figura representativa de como seria Joana D'arc (Figura 5).

Figura 5: Representação de Joana D'arc, de Albert Lynch.



Fonte: Artrianon (acesso: 1 de junho de 2023).

Com a revolução burguesa na Europa (séculos XVII e XVIII), o Feudalismo cai e o que teve foi um novo sistema baseado na industrialização. Nesse momento é que surge o liberalismo econômico em contraposição ao absolutismo, ou seja, o Estado passou a interferir minimamente na esfera econômica, para que houvesse assim a livre concorrência e que a propriedade privada fosse o ponto norteador dessa economia. Foi a partir desse momento que as mulheres burguesas tomaram certo protagonismo, a partir do ideal de liberdade da Revolução Francesa, pois estas sofriam opressão no âmbito econômico, queriam elas fazer parte daquela sociedade. Surge assim, a Primeira Onda Feminista, as principais pautas eram a luta pelo sufrágio universal e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, como podemos ver na figura 6. É válido salientar que o sufrágio que se queria conquistar nesse momento era

apenas para mulheres brancas, ignorando homens negros e mulheres negras que haviam acabado de serem “libertos” pelo sistema escravocrata das colônias europeias e inglesas.

Figura 6: Representação dos primeiros movimentos de mulheres.



Fonte: ONU Mulheres (acesso: 1 de junho de 2023).

Embora as mulheres brancas tenham lutado pelo movimento abolicionista, as mulheres burguesas não compreendiam como a questão racial se sobrepunha à questão de gênero, nesse sentido, essas mulheres chegavam a comparar a condição de opressão com a de escravidão sofrida pelos negros, como coloca Davis (2016):

Entre as mulheres trabalhadoras e aquelas que vinham de prósperas famílias de classe média, as primeiras certamente tinham motivos mais legítimos para se comparar às escravas. Embora fossem nominalmente livres, elas eram tão exploradas em suas condições de trabalho e em seus baixos salários que a associação com a escravidão era automática. Ainda assim, eram as mulheres com recursos financeiros que evocavam essa analogia de modo mais literal em seus esforços para expressar a natureza opressiva do casamento. Na metade inicial do século XIX, a ideia de que a milenar instituição do casamento pudesse ser opressiva era de certa forma recente. As primeiras feministas podem ter descrito o matrimônio como uma “escravidão” semelhante à sofrida pela população negra principalmente devido ao poder impactante dessa comparação – temendo que, de outra maneira, a seriedade de seu protesto se perdesse. Entretanto, elas aparentemente ignoravam que a identificação entre as duas instituições dava a entender que, na verdade, a escravidão não era muito pior do que o casamento. Mesmo assim, a implicação mais importante dessa comparação era a de que as mulheres brancas de classe média sentiam certa afinidade com as mulheres e os homens negros, para quem a escravidão significava chicotes e correntes (DAVIS, 2016, p. 51).

A primeira onda feminista dá origem ao Feminismo Liberal que surge na lógica do liberalismo econômico, assim em teoria a mulher (branca e burguesa) apenas faria parte daquele modelo econômico, teria os mesmos “direitos” que os homens. No entanto, a teoria liberal favorece apenas os homens brancos que nessa época era a parcela dominante, fortalecidos pela doutrina do patriarcalismo, ao invés das mulheres estarem conquistando seus direitos, na verdade, os homens “deixaram” que essas tivessem o direito ao voto e ao trabalho, esse feminismo é reproduzido até hoje, principalmente porque seria um feminismo mais “aceitável” do que os outros feminismos, por ser uma corrente que não se aprofunda nas raízes dos problemas sociais. Feitosa (2022, p.25), estabelece como o feminismo liberal encontra-se na atualidade:

O feminismo liberal popularizado hoje, é muito tratado por meio da *internet*, televisões e revistas, é um feminismo que por mais que sua base e objetivo seja a emancipação feminina, ele é utilizado como um aparato dominador por meio da burguesia, moldado a partir do liberalismo, onde é um feminismo “bonito”, passivo, e altamente lucrativo. Ele é um tanto quanto convidativo pois é um feminismo confortável, que não vai a fundo nos problemas, não tem uma visão crítica da sociedade e não traz a radicalidade necessária diante de problemas que são estruturais.

Assim, o feminismo liberal ignora não só a estrutura patriarcal, como também a diferença de classe e raça, tornando a discussão feminista algo superficial, ou seja, apenas algo como “precisamos ter os mesmos direitos que os homens”, sim, de fato, precisamos, mas se não analisarmos de onde vem essa ausência de direitos, de onde a opressão acontece e como afeta as pessoas de diferentes maneiras com mais ou menos privilégios, não se pode realizar uma mudança real na sociedade.

Nos EUA (Estados Unidos da América), a questão do sufrágio feminino foi rodeada de muitas contradições, pois as sufragistas não admitiam que o homem negro adquirisse o direito ao voto antes delas e ao mesmo tempo se omitiam aos casos de racismo, embora tenham se colocado à favor do abolicionismo, como supracitado. Dessa forma, as mulheres brancas conseguiram direito ao voto em 1920, enquanto a população negra levou muitos anos ainda para conseguir alcançar esse direito, como afirma Davis (2016, p.146):

Dos 8 milhões de mulheres que integravam a força de trabalho na primeira década do século XX, mais de 2 milhões eram negras. Na condição de mulheres que sofriam com a combinação das restrições de sexo, raça e classe, elas tinham um poderoso argumento pelo direito ao voto. Mas o racismo operava de forma tão profunda no interior do movimento sufragista feminino que as portas nunca se abriram de fato às mulheres negras. As políticas excludentes da Nawsa não dissuadiram inteiramente as mulheres negras de apresentar suas reivindicações pelo voto. Ida B. Wells, Mary Church Terrell e Mary McLeod Bethune estavam entre as sufragistas negras mais conhecidas.

Como citado por Davis (2016), três mulheres negras se destacaram por sua luta abolicionista, de sufrágio pelo voto das mulheres e homens negros. A primeira (Figura 7), Ida B. Wells Barnett, jornalista que investigou os diversos assassinatos causados à população negra dos EUA, feminista, lutou também pelo direito das mulheres negras estadunidenses.

Figura 7: Representação de Ida B. Wells Barnett.



Fonte: National Women's History Museum (acesso: 1 de junho de 2023).

A segunda, Mary Church Terrel (Figura 8), ficou conhecida pela sua luta pelos direitos civis e sufrágio universal, foi uma das primeiras mulheres negras afro-americanas a ter um diploma universitário e foi professora da primeira escola afro-americana.

Figura 8: Representação de Mary Church Terrel.



Fonte: Encyclopedia Britannica (acesso: 1 de junho de 2023).

A terceira foi a ativista Mary McLeod Bethune (Figura 9) foi uma educadora afro-americana, da qual se usou dos seus conhecimentos para lutar contra o racismo e pela igualdade de direitos da mulher negra, foi também co-fundadora da National Association of Colored Women (Associação Nacional de Mulheres de Cor).

Figura 9: Representação de Mary McLeod Bethune.



Fonte: National Museum of African American History and Culture (acesso: 1 de junho de 2023).

A partir da década 60, com a Guerra Fria em seu auge, os Estados Unidos, passaram pelos chamados Anos Rebeldes, nos quais com ideais de esquerda muitos movimentos sociais eclodiram nos diversos países, em especial, em solo americano, são exemplos o movimento negro, o movimento gay e lésbico e o movimento de liberdade feminina. A população negra conseguiu o direito ao voto apenas em 1964, com a Lei dos Direitos Civis. Nesse momento, ocorreu a Segunda Onda do Feminismo, caracterizada pelo Feminismo Negro, Feminismo Marxista e o Feminismo Radical.

A Segunda Onda se propunha a ser diferente da primeira, pois os questionamentos eram outros, se referiam dessa vez a classe social dessas mulheres, a cor, a sexualidade e aos direitos reprodutivos. Os nomes que se destacaram nessa onda foram Betty Friedan com a sua obra “A mística Feminina”, Angela Davis conhecida por suas obras unindo principalmente o marxismo a questão da raça como em “Mulheres, raça e classe” e Simone de Beauvoir com sua obra “O Segundo Sexo”, obra que traz a questão de gênero não mais relacionada apenas a biologia de ser mulher.

Um dos principais nomes do Feminismo Liberal nos anos 60, Friedan (Figura 10), sua obra que se tornou best-seller nos EUA, discutia justamente os papéis de gênero dentro da sociedade americana, o papel da mulher (branca) de ser a mãe da família, dona de casa, cuidadora dos filhos.

Figura 10: Betty Friedan.



Fonte: Lilith Magazine (acesso: 1 de junho de 2023).

Outra feminista, filósofa que se destacou nesse momento, foi Simone de Beauvoir (Figura 11), francesa, elaborou uma das grandes obras representativas do Feminismo, chamada O Segundo Sexo, a qual traz a célebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher.” Essa frase com o passar dos anos tornou-se importante para o reconhecimento de outros gêneros para além do masculino e feminino.

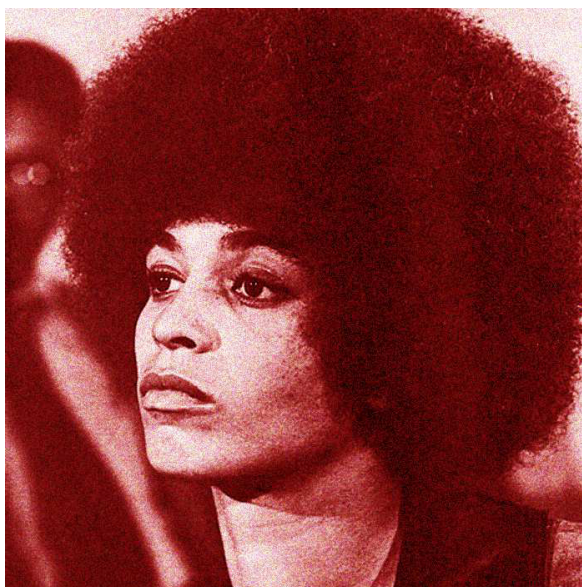
Figura 11: Simone de Beauvoir



Fonte: Site da Universidade Federal de Minas Gerais (acesso: 1 de junho de 2023).

Outra feminista importante dessa década, chama-se Angela Davis (Figura 12), ativista pelos direitos dos negros nos EUA e pelo direito das mulheres, teve diversas obras importantes. Dentre elas, “Mulheres, Raça e Classe”, a qual analisa a história das mulheres negras nos EUA sob uma perspectiva marxista.

Figura 12: Angela Davis.



Fonte: Blog Boitempo (acesso: 1 de junho de 2023).

Angela aproximou-se do feminismo marxista e em diversos momentos da sua obra faz alusão à obra “O Capital”. O Feminismo Marxista tem como princípio as ideias de Marx e Engels, sobre a opressão da classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Assim, para que houvesse o fim da opressão de gênero dentro da sociedade capitalista seria necessário que se extinguisse o sistema de classes sociais, resultando assim, na emancipação feminina. Ainda essa corrente enxerga a dupla jornada de trabalho da mulher, o trabalho doméstico e o trabalho assalariado, enquanto o homem preocupa-se apenas com o seu trabalho assalariado, a mulher se dedica duas vezes mais, além de cuidar do seu lar, também tem que trabalhar para garantir seu sustento. Como afirma Cisne (2018, p.220):

Por isso, partimos do entendimento de que o feminismo não deve ser um movimento que luta estritamente pelas questões individuais das mulheres, ainda que tais questões sejam incontestavelmente importantes e indispensáveis. O fundamento do feminismo sendo a emancipação das mulheres encontra um limite estrutural: o capitalismo.

Nessa lógica da opressão de classe, mas inserindo a questão da raça, as mulheres negras estadunidenses se organizaram uma vez que estas não eram ouvidas e nem contempladas pelo movimento feminista branco, surgindo assim o Movimento Feminista Negro. Então essas mulheres trouxeram outras pautas como a interseccionalidade (as mulheres sofrem opressões de maneiras diferentes), a solidão da mulher negra, a questão do trabalho para mulheres pretas e etc.

A partir da década de 1970, as mulheres negras estadunidenses foram incorporadas desigualmente em escolas, empregos, bairros e instituições sociais dos Estados Unidos que até então nos excluía. Consequentemente, a estratificação das afro-americanas por classe se tornou maior que em qualquer período do passado. Nesses ambientes recém-dessegregados, um novo desafio consiste em construir “espaços seguros” que não sejam estigmatizados como “separatistas”. As mulheres negras estadunidenses que se encontram vinculadas a empresas e universidades pernas com novas formas de racismo e sexismo que exigem respostas igualmente inovadoras. Uma nova retórica de “cegueira de cor” [color blindness], que reproduz as desigualdades sociais ao tratar todos da mesma forma, dificulta ainda mais a manutenção de espaços seguros (COLLINS, 2019, p.200).

Nessa mesma época surge também o Feminismo Radical, trouxe como a raiz das desigualdades sociais, o patriarcado, ou seja, a opressão do homem para com a mulher, feminismo radical trouxe pautas como a hiperssexualização da mulher, a antipornografia, pautas de violência sexual e entre outras. No entanto, o feminismo radical considera apenas o fator biológico, por isso acaba excluindo pessoas trans do Feminismo.

O feminismo radical se pensou a si mesmo como uma corrente da Nova Esquerda que queria demarcar-se tanto das posições reformistas liberais como do stalinismo, do chamado “socialismo realmente existente” (que injustamente associaram com o marxismo e o socialismo em geral). Frente à “esquerda tradicional” que tinha considerado o problema da mulher como algo secundário que se solucionaria automaticamente com a chegada ao socialismo e que reproduzia dentro de suas organizações relações de opressão, o feminismo radical argumentou que as relações de poder, que permitiam a submissão das mulheres aos homens, não podia ser reduzido a simples reflexos ou instrumentos para preservar a exploração econômica, que eram distintas e deveriam ser pensadas com conceitos próprios (OPPEN, 2003, p.184).

A Terceira Onda Feminista trouxe uma pauta à tona, a interseccionalidade, cunhado pela professora Kimberlé Williams Crenshaw, ou seja, seriam as múltiplas formas de opressão contra a mulher, como a desigualdade salarial, a violação dos corpos femininos, o feminicídio, o racismo (para mulheres não brancas), a transfobia (para mulheres trans) e outros, vai ganhar destaque com o surgimento do Movimento Feminista Negro, no entanto ganha maior notoriedade, a partir do século XX.

Diante disso, o Feminismo Interseccional admite que há várias formas de ser mulher, abrangendo assim um conjunto de mulheres, por exemplo, mulheres negras, mulheres latinas, mulheres trans, mulheres lésbicas/bissexuais, pansexuais, entre outras. “Assim, a interseccionalidade tem sido entendida por nós como uma teoria, forma de enxergar a realidade, mas também como uma metodologia para interpretar e intervir no mundo” (FIGUEIREDO; MARTINS, 2020, p. 339).

A Quarta Onda do Feminismo, surge, no final dos anos de 1990 e começo dos anos 2000, impulsionada principalmente pela tecnologia e pelo ciberfeminismo, que passaram a analisar o papel das mulheres na história da ciência e da informática, por exemplo. Neste viés também nascem as diversas vertentes do Feminismo.

Circulando em um campo progressista, o feminismo foi sendo fragmentado em “vertentes” na mesma velocidade com que se expandiam as demandas identitárias. Tais vertentes correspondem a diferentes alinhamentos teóricos e perspectivas e oferecem significados e discursos que estruturam e erigem a categoria “mulher”. Muitas vezes, elas aparecem no ciberespaço como antinômicas e incomensuráveis, como é o caso dos feminismos liberal e radical. A necessidade de tais recortes ao se teorizar sobre esta diversidade de sujeitos (raça, classe, gênero, sexualidade) eleva a noção de interseccionalidade como um aspecto central do feminismo da quarta onda (MARTINEZ, 2021, p.3).

Como expoentes dessa nova fase do feminismo, ganha-se destaque, autoras e cientistas feministas, latinas, orientais, mulheres de cor. Duas autoras fundamentais são a Rafia Zakaria e Djamila Ribeiro.

Uma mulher paquistanesa-americana, cientista, advogada, Zakaria (Figura 13), questiona o Feminismo Branco, que durante séculos só fixou sua visão para o Ocidente e quando se preocuparam com o Oriente, tinham a ideia do branco salvador. Assim, a autora em sua obra “Contra o Feminismo Branco”, traz diversas questões das quais a supremacia racial escondeu durante muito tempo, a autora defende que as mulheres brancas devem se aliar a luta antirracista e saibam reconhecer seus privilégios.

É válido ressaltar que as mulheres brancas da qual Zakaria se refere são essencialmente mulheres europeias e estadunidenses. Nesse caso, a questão racial refere-se não apenas a cor, mas também a sua origem ocidental. Em um dos trechos de sua obra Zakaria (2021) critica as autoras Simone de Beauvoir e Betty Friedan, que por mais que reconhecessem as vertentes raciais, não se aprofundaram sobre essas questões:

Hoje, Simone de Beauvoir foi elevada ao posto de heroína feminista atemporal. Ainda assim, por meio de sua poderosa influência, suas crenças na supremacia da cultura do Ocidente e na essência da mulher branca como modelo para todas as mulheres se tornaram a própria epistemologia do feminismo. Sucessoras como Betty Friedan, autora de *A mística feminina* — que chamou Beauvoir de “heroína intelectual da nossa história” e deu a ela o crédito de tê-la “iniciado no caminho” do feminismo —, repetiram os seus erros. Sua prioridade não era a solidariedade feminista, mas a paridade de gênero com os homens brancos para ascender profissionalmente (ZAKARIA, 2021, p.97).

Figura 13: Foto de Rafia Zakaria.



Fonte: Blog do G1 (acesso: 1 de junho de 2023).

A análise do passado do pensamento feminista e suas discussões atuais, mostram-nos como o próprio movimento seguiu as mudanças ao longo das sociedades, por esse motivo, é preciso que se continue pensando e moldando-o, para que um dia consigamos superar as amarras que nos são postas.

2.1.2 As Mulheres latino-americanas e a decolonialidade do Feminismo

Ao deparar-se com a história do feminismo e suas contribuições, geralmente há tendências de abordarmos apenas o feminismo europeu e/ou norte-americano, isso porque vivemos em uma organização social onde o pensamento eurocêntrico, que enxerga a Europa como o centro do mundo, ainda predomina, e, no caso dos Estados Unidos, uma superpotência que exerce influência nos diversos países do globo.

Quando aborda-se a América Latina, é necessário que compreenda-se que no território latino haviam diversas civilizações e povos originários, antes do etnocídio, cada uma dessas sociedades organizava-se de uma maneira diferente, algumas até tinham verdadeiros impérios, com destaque para os maias, incas e astecas.

No que concerne ao Brasil, é sabido que aqui haviam vários povos originários quando a Coroa Portuguesa se apossou das terras da até então “colônia” do reino. Fugidos do bloqueio continental de Napoleão Bonaparte, a família real partiu em 1808, para o Brasil. Desse modo, a escravidão e exploração das terras nativas passam ocorrer de forma mais intensa.

Levando em consideração que o Brasil foi colonizado por ocidentais, podemos concluir que os homens no Brasil possuíam os mesmos conceitos, em relação à mulher, que os moradores do velho continente. Assim, desde o período colonial a exigência de submissão, recato e docilidade foi imposta às mulheres. Essas exigências levavam à formação de um estereótipo que relegava o sexo feminino ao âmbito do lar, onde sua tarefa seria a de cuidar da casa, dos filhos e do marido, e, sendo sempre totalmente submissa a ele (FOLLADOR, 2009, p. 8).

Logo, a violência sobre as mulheres, principalmente as mulheres africanas e indígenas, as quais eram vistas apenas como corpos sem alma, corpos sensuais, corpos tropicais, eram desejados pelo homem branco. Todo esse cenário acarretou na desumanização desses corpos, sendo estes violados e violentados.

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências (CARNEIRO, 2003, p.1).

Diante desse cenário, mulheres e homens negros lutavam pelo fim da escravidão no território brasileiro, a partir de rebeliões, da escrita e atos revolucionários. Como exemplos pode-se citar Dragão do Mar (um jangadeiro cearense que lutou pelo fim do tráfico negreiro no Norte e Nordeste do Brasil), Maria Firmina (mulher negra maranhense que escreveu o primeiro romance abolicionista do Brasil chamado *Úrsula*), Maria Tomásia Figueira (articulou o movimento abolicionista no Ceará), Luiz Gama (advogado negro que lutava pelas causas abolicionistas na cidade de São Paulo). E tantos outros homens e mulheres que foram apagados e renegados da história brasileira, para dar créditos à Princesa Isabel pela libertação dos escravizados.

Após a abolição da escravatura, o Brasil passou por um momento chave, onde as populações negras em sua maioria saíram das fazendas e migraram em direção às grandes cidades, no entanto, sua mão de obra nem sempre era aceita, a partir desse momento o trabalho assalariado passava a ser de homens brancos pobres, restando aos negros o comércio, atividades com engraxate e às mulheres negras a prostituição ou o trabalho em casas de famílias brancas como babás ou empregadas domésticas.

Diante disso, a vida nos centros urbanos não se tornou em nenhum momento acessível para essas pessoas, o que fez com que essas populações se afastasse dos centros e comesçassem a habitar as periferias das grandes cidades, como por exemplo, o Rio de Janeiro, como bem nos apresenta Aluísio de Azevedo, em sua obra *O Cortiço* (1890), que retrata a realidade grotesca e animalésca a qual eram submetidas essas pessoas.

Com influência do Feminismo europeu e norte-americano, as mulheres brancas e burguesas do Brasil, passaram a questionar os seus direitos em relação ao voto e ao mercado de trabalho, a bióloga Bertha Lutz foi um grande destaque no que se refere ao movimento sufragista brasileiro, já que teve contato direto com o feminismo europeu quando estudou na França. Assim, as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto em 1932, no governo de Getúlio Vargas.

Figura 14: Foto de Bertha Lutz



Fonte: Senado Federal (acesso: 12 de setembro de 2023).

Dentro do movimento sufragista brasileiro também tivemos outros exemplos de mulheres como: Mietta Santiago, Patrícia Rehder Galvão (Pagu) e Laudelina de Campos Melo.

Figura 15: Mietta Santiago.



Fonte: Câmara dos Deputados (acesso: 12 de setembro de 2023).

Figura 16: Foto de Patrícia Rehder Galvão, Pagu.



Fonte: Blog Mulheres Notáveis (acesso: 12 de setembro de 2023).

Figura 17: Foto de Laudelina de Campos Melo.



Fonte: Blog Primeiros Negros (acesso: 12 de setembro de 2023).

Na década de 1960, o mundo passava pelo auge da Guerra Fria e esse acontecimento afetou diretamente a América do Sul. O Brasil ao mesmo tempo passava por uma ditadura militar, onde se pretendia defender o país da suposta “ameaça” comunista. Nesse cenário, qualquer grupo que fosse contra ou demonstrasse minimamente uma divergência contra os interesses capitalistas era perseguido. Nesse sentido, a socióloga marxista Heleiefh Safiotti, lançou suas obras denunciando as condições de trabalho das mulheres. “No contexto nacional, a primeira autora a sistematizar os estudos feministas de gênero foi Safiotti, com a obra *A mulher na sociedade de classes*, de 1969, em que tratou das condições de vida e de trabalho das operárias têxteis da cidade de São Paulo (SP) (ALVES, 2021, p.55)”.

Figura 18 : Foto de Heleifh Safiotti.



Fonte: Sociedade Brasileira de Sociologia (acesso: 12 de setembro de 2023).

Nas década de 1990, destaca-se uma mulher negra que contribuiu não só para o feminismo, mas para os estudos sociológicos, geográficos e outros. Lélia Gonzalez, socióloga brasileira que publicou obras como “Lugar de Negro” e “Por um feminismo afro-latino-americano”. González, traz uma perspectiva interseccional e latinoamericana ao discutir o lugar de mulheres negras e seu papel social na sociedade brasileira.

Figura 19: Foto de Lélia González.



Fonte: Brasil de Fato (acesso: 12 de setembro de 2023)

Atualmente, como destaque, temos uma grande pensadora e feminista brasileira se chama Djamila Ribeiro (figura 14), mestra em Filosofia, a autora tornou-se famosa principalmente no seu ativismo. Ao lançar sua obra “Lugar de fala” trouxe à tona várias

discussões sobre os grupos sociais e seus lugares de fala e colocou a expressão “lugar de fala” como uma referência dos grupos sociais de vertentes do feminismo e de outras lutas sociais. Além disso, a autora tem outras obras tais como: “Quem tem medo do feminismo negro?” e “Pequeno Manual Antirracista”.

Figura 20: Foto de Djamila Ribeiro



Fonte: Carta Capital (acesso: 1 de maio de 2023)

Por fim, nós brasileiros, ao nos debruçarmos sobre a ótica feminista, necessitamos realizar o recorte latino-americano, brasileiro ou até mesmo regional e por isso, a Geografia Feminista se coloca como importante, pois nossas questões sociais, espaciais, econômicas e políticas, jamais se compararão aos países chamados “desenvolvidos”, somos diversos, fomos explorados durante muitos anos e essa herança não se apagará se a ignorarmos ou apenas dissermos que somos todos iguais, não somos todos iguais e precisamos enxergar isso, para que possamos avançar em direção ao progresso de uma sociedade igualitária.

2.2 O Movimento Feminista e a Ciência Geográfica

Assim, como supracitado a Geografia vem para entender e buscar formas de compreender como os corpos que fogem à heteronormatividade espacializam-se e como isso se configura dentro da sociedade capitalista. “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 2007, p.122).

Logo, trazer a visão de que o espaço se apresenta de formas diferentes para cada indivíduo dentro do ambiente escolar é fundamental, pois os alunos são diversos, se manifestam e se expressam de formas únicas. Ornat (2008), ao estudar os papéis de gênero aponta que:

Esses papéis de gênero seriam cotidianamente retrabalhados, demonstrando sua característica de instabilidade, temporalidade e espacialidade. Pelo fato de não existir um gênero ideal localizado em alguma posição social, os elementos ou normas de gênero seriam apropriados e ressignificados pelos sujeitos. Esses papéis são sustentados pela imposição aos corpos da linearidade de sexo-gênero-desejo, pois espera-se que corpos nomeados com o macho ou fêmea desempenhem papéis correspondentes de masculinidade e feminilidade. Alguns corpos escapam desta imposição, sendo nomeados como desviantes e doentes, e tendo outras espacialidades (ORNAT, 2008, p. 311).

Como construções sociais, ou seja, produto da sociedade que vivemos, os diversos gêneros devem ser considerados, fora daquilo que colocamos apenas como masculino ou feminino, ao fazer esse tipo de separação, apagam-se diversas identidades, então é preciso que o feminismo, inclusive, a Geografia Feminista, olhe e compreenda, as diversas identidades presentes dentro do espaço geográfico e como estas se colocam. Como Silva (1998) e Reis (2015) defendem:

A Geografia, de uma maneira geral, tem considerado a sociedade como um conjunto neutro, assexuado e homogêneo. Entendo que o estudo da população, por exemplo, ainda é uma abstração - mesmo considerando as classes que a compõem - se não considerarmos que esta é composta por pessoas que situam-se também na sociedade quanto ao gênero (SILVA, 1998, P. 108).

As transformações que ocorrem em função das necessidades humanas estão vinculadas ao contexto histórico, mediante esta noção de espaço social construído pelo trabalho. As relações sociais são elementos importantes na estruturação do espaço geográfico, estando intimamente ligada com as de gênero. O espaço como uma totalidade é produzido essencialmente pelas relações sociais existentes, que possuem importância fundamental na compreensão do processo de reprodução espacial, de acordo com seu momento histórico (REIS, 2015, P. 22).

A Geografia Feminista assim como a Geografia Queer ganha destaque nos anos 1990, inspirados não só nas diversas vertentes do Feminismo, mas também na obra de Foucault, trouxeram novas perspectivas a Geografia como ciência. Silva (p.45, 2010) afirma que: “O movimento das teorias queer e feministas dos anos 1990, além de desafiar a forma de se fazer geografia, firma compromissos políticos com a justiça social, a equidade e o desmantelamento do poder da ciência que também gera as hierarquias sociais”.

Dentre as geógrafas que compõem a linha da Geografia Feminista internacional têm-se: Doreen Massey, Gillian Rose, Jon Binnie, Gil Valentine. No cenário nacional temos autores como Ornat, Silva, Reis, Ratts e entre tantos outros.

Sendo a Geografia uma ciência feita por homens e mulheres, a Geografia Feminista não seria diferente, como bem colocam Silva, Ornat e Junior:

A ideia de que as geografias feministas só podem ser praticadas por mulheres é uma pressuposição limitada do ponto de vista das relações de poder. Não há uma simples oposição entre machos/homens e mulheres/fêmeas que disputam posições para construir a versão mais autêntica de ciência geográfica. Para praticar uma ciência com base nas epistemologias feministas, basta que sejam assumidos os compromissos com os princípios que as norteiam. As feministas lutaram muitos anos para superar as ideias de que a anatomia das genitálias constituía identidades fixas, e, portanto, o processo de identificação com o feminismo também não deve estar apenas atrelado à morfologia dos corpos, mas a um processo de experiência que se faz com as escolhas políticas (SILVA; ORNAT; JUNIOR, 2017, p.15).

A Geografia Feminista, campo da Geografia Humana, é vasta e seu olhar depende muito do pesquisador ou pesquisadora que a estuda, assim como o movimento feminista, o qual podemos nos referir a diversos feminismos, também podemos nos referir as diversas geografias feministas. A ciência geográfica, assim como outras ciências, sofreu influências do patriarcalismo e do capitalismo, nem sempre se preocupou com as questões de gênero dentro da sociedade, sendo seus profissionais machistas e deterministas, por muitos anos, mas a partir dos anos de 1960 a 1970, a temática ganhou destaque.

A luta do movimento de mulheres cientistas e intelectuais se manifestou na geografia em suas diferentes matrizes filosóficas. O positivismo lógico abrigou os grandes mapeamentos e descrições sobre quantidade de mulheres, seu perfil de moradia, educação, trabalho, índices de fertilidade, fecundidade, maternidade e assim por diante. Na ascensão do materialismo histórico e dialético houve a incorporação da ideia de patriarcado e da crítica à constituição da família burguesa como um importante pilar do capitalismo. Nessa perspectiva ocorreram denúncias da dominação masculina, da desigualdade de direitos entre os sexos e da subordinação social das mulheres. Adotando uma postura relacional entre homens e mulheres, o conceito de gênero passa a ser amplamente utilizado na geografia. As correntes pós-estruturalistas adotam o conceito de gênero, entretanto para

desconstruí-lo e revelar que o próprio conceito é produzido para perpetuar a dominação masculina (SILVA; NABOZNY; ORNAT; 2010, p.26).

Por esse motivo, ressalta-se a importância de se levar a Geografia Feminista também para o âmbito escolar como forma de minorar as desigualdades de gênero dentro da sociedade e levar o que está sendo produzido na universidade para a sociedade. Levar essas questões para dentro do ambiente escolar é dar visibilidade a diversidade de alunos que encontraremos enquanto docentes. Sobre isso, Louro afirma que:

Os conceitos de identidades sexual e de gênero - desde que libertados da dicotomia com que a princípio foram empregados - parecem-me, ainda, instigantes e produtivos, talvez muito especialmente porque, no âmbito da educação, possam contribuir decisivamente para fazer "aparecer" os corpos aí sempre tão escondidos e suspeitos (LOURO, 2000, p.73).

Diante disso, a questão das desigualdades de gênero, perpassa para muito além do que pode ser abordado dentro de sala de aula, envolve toda a construção de uma sociedade capitalista, patriarcal, desigual e racista, principalmente para mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. Assim, compreender as relações de gênero dentro da sociedade é fundamental para que possamos exercer nossa cidadania e é aí que a Geografia Feminista tem seu destaque.

As relações de gênero são fundamentais em todas as formações sociais que conhecemos e são centrais para o entendimento de questões referentes à: divisão do trabalho, dominação, política, exploração e ideologia, dentre outras. Como a análise dessas relações não se configura em uma dimensão única de vivência e constituição das relações sociais, é preciso articular a categoria de gênero com outras dimensões relacionais, principalmente classe e etnia (REIS, 2015, p.13).

Podemos concluir que a Geografia é fundamental na leitura e na vivência dos e das estudantes, sendo assim a Geografia Feminista como uma parte dessa ciência complexa, nos permite discutir os diferentes recortes sociais de mulheres cis/trans, mulheres negras, periféricas, mulheres LGBTQ e analisar quais são seus lugares, fisicamente, socialmente e emocionalmente.

2.2.1 A Geografia Feminista para uma formação cidadã de jovens escolares

Pensar numa educação que contemple todas as pessoas é pensar na questão da cidadania, por esse motivo, temas que envolvem a diversidade de pessoas que existem no mundo e, especialmente no Brasil, é olhar sob uma ótica de direitos que são realmente

ofertados e os que não são, enxergando as nuances, do que é ser brasileiro atualmente. Dessa forma Tonet traz como o termo cidadania tem sido discutido atualmente:

O termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. É comum ouvir-se falar, por estes autores, em educação cidadã, educar para a cidadania, formar cidadãos críticos. Embora haja diferenças entre os diversos autores acerca do conteúdo deste termo, pode-se dizer que, de modo geral, ele é tomado como sinônimo de liberdade. Vale dizer, contribuir para a formação de cidadãos seria contribuir para a formação – sempre processual – de indivíduos cada vez mais livres e humanos (TONET, 2005, p.470).

A Geografia por ser ciência e disciplina escolar, deve promover uma educação cidadã, a partir das nuances que ela permite, estudar o ser humano, as relações sociais dentro do espaço geográfico de forma a contemplar as diversidades e adversidades que ocorrem. “Nessa perspectiva, enquanto disciplina escolar, a Geografia também está imbuída do objetivo de formação do aluno cidadão (SILVA; SILVA, 2016, p.1)”. Cabe à escola, ao estado e ao professor de Geografia, educar para a cidadania dos jovens escolares. Diante disso, Callai (2018, p.1) aponta:

Educação e cidadania têm sido uma proposição de longa data expressa nos documentos das políticas públicas no Brasil. Ganha realce, no entanto, com o processo de abertura política no Brasil, pós-ditadura de 1964, e está indicada em documentos importantes tais como: Constituição da República Federativa do Brasil - 1988, que foi denominada Constituição Cidadã; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs/1997; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs 2013; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. No entanto, deve-se referir que mesmo no período da ditadura a questão aparecia nas orientações curriculares, (e nos livros didáticos) inclusive com a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMOCI e Organização Social e Política Brasileira - OSPB na Educação Básica e, no Ensino Superior com a disciplina denominada Estudo de Problemas Brasileiros - EPB. Todas com a indicação de abordar a cidadania no âmbito da educação escolar. Diante disso, é fundamental compreender o significado atribuído ao conceito de cidadania em cada tempo, pois que o conceito e entendimento de cidadania numa época de ditadura não será o mesmo em um período democrático.

A Geografia Feminista no ambiente escolar é fundamental para a equidade de gênero dentro da sociedade brasileira, pois é na escola que passamos os primeiros anos cruciais para nosso desenvolvimento como cidadãos. Além disso, para exercermos nossa cidadania perante a sociedade é preciso que nossos corpos, enquanto indivíduos, sejam respeitados e não violados. Sobre isso, Santos (1996, p.10) conclui que:

Há uma relação entre corporeidade, individualidade e socialidade. Essa relação também vai definir a cidadania. Neste país, por exemplo, a cidadania dos negros é

afetada pela corporeidade. O fato de ser visto como negro já é suficiente para infernizar o portador desse corpo. Por conseguinte, a diferenciação entre “cidadanias” dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade. É evidente que há individualidades fortes, permitindo uma tomada de consciência mais ampla. É, desse modo, que há uma produção dentro do homem do princípio de liberdade. Isto não tem nada que ver com a cidadania, nem com o corpo do homem.

Santos coloca a questão racial para exemplificar como os corpos podem ser julgados e ignorados apenas por serem corpos pretos, sempre violados por homens, em sua maioria homens brancos. Ainda nesse tensionamento, é importante ressaltar, o corpo de mulheres pretas e indígenas, os quais desde a construção forjada do Brasil foram exploradas, violentadas e mortas. Observamos que uma mulher branca de classe média não exerce sua cidadania de forma igual a de um homem branco da mesma classe social, além disso, uma mulher preta ou uma mulher indígena não exerce a sua cidadania de forma igual a de uma mulher branca.

No Brasil, a educação apresenta um histórico desigual acesso à aprendizagem para homens e mulheres (ambos brancos), no fim do século XIX, enquanto para mulheres era ensinado o bordado, para homens era ensinado a geometria. “Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2002, 372). Assim, as mulheres começaram aos poucos a questionarem seu local enquanto cidadãs brasileiras, nesse sentido, começou-se a eclodir alguns movimentos feministas no país como afirma Araújo:

As ações das feministas, voltadas para conquistas de direitos políticos para a mulher, intensificaram-se em torno de 1918, quando Berta Lutz e um grupo de colaboradoras criaram, no Rio de Janeiro, uma organização chamada Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que, posteriormente, passou a denominar-se Liga pelo Progresso Feminino. Em 1919, o senador Justo Chermont apresentou projeto de lei estendendo o direito de voto às mulheres, não conseguindo, porém, sua aprovação. Em 1922, devido a novas estratégias de luta, a Federação Ligas pelo Progresso Feminino converteu-se na Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que, neste mesmo ano, organizou o I Congresso Internacional Feminista, no Rio de Janeiro. Coube às mulheres do Rio Grande do Norte o pioneirismo na conquista do direito de voto, ainda em 1927, havendo, porém, um retrocesso nas conquistas eleitorais femininas no ano seguinte (ARAÚJO, 2003, p.136).

Apenas na Constituição de 1934 foi que o voto para mulheres passou a ser considerado, de acordo com o Art. 109 “ O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções

e salvo as exceções que a lei determinar”. Sendo assim, foi declarado o sufrágio feminino no Brasil.

O momento político era de indefinições. Getúlio Vargas buscava manter o controle sobre o processo de constitucionalização em curso no país. Segmentos e grupos sociais mobilizavam-se, procuravam organizar-se política e partidariamente, em função de interesses mais gerais ou específicos de classes, frações de classes, grupos ou categorias. Discutia-se o destino do país, projeção que, inevitavelmente, assentava-se sobre uma revisão crítica do passado, representado pela República Velha. Dos debates políticos públicos, participava agora, e por direito, a mulher. Porém, ainda que reconhecido o direito de a mulher ingressar na vida política do país, através do livre exercício do voto ou como candidata às eleições, sua participação ensejava inúmeras reações negativas, que iam da pura e simples contestação ao questionamento sobre sua capacidade intelectual para bem cumprir tal desiderato (ARAÚJO, 2003, p.136).

Em 1937 foi outorgada uma nova Constituição, pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas que instaurou o Estado Novo, sob o pretexto de haver um plano comunista para tomar o Brasil, o chamado Plano Cohen. A chamada Constituição Polaca², embora com suas características antidemocráticas, manteve o sufrágio feminino, como afirma Dias e Sampaio (2011, p.74):

A nova Constituição de 1937 manteve o sufrágio feminino, sem especificar se seria ou não obrigatório, matéria que seria regulamentada pelo Decreto-Lei nº 7.586, de 28 de maio de 1945, que estabeleceu o voto obrigatório para homens e mulheres, salvo as que não exercessem profissão remunerada, entre outras exceções.

Após anos de censura, repressão e tortura como arma política a Constituição de 1946, representou o fim do Estado Novo e de um governo autoritário, havendo assim, a retomada da democracia brasileira pelo Governo Dutra. Desse modo, alguns direitos foram conquistados pelas mulheres com a quarta Constituição Republicana Brasileira, como coloca Castro e Siqueira (2020, p.372):

A quarta constituição republicana brasileira foi a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, e proibiu a diferença salarial em razão do sexo (art. 157, inciso II da CF/46), assim como vedou o trabalho feminino em indústrias insalubres (art. 157, inciso IX da CF/46). No art. 181, §1º isentou as mulheres do serviço militar, ao mesmo passo em que tornou o alistamento e o voto obrigatórios para brasileiros de ambos os sexos (art. 133 da CF/46).

No que tange à educação brasileira, foi nesse período que foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (1961), no governo de João Goulart. A segunda LDB, lançada em 1996,

² Getúlio outorgou em seguida a 4ª Constituição brasileira, a “Polaca”, como ficou conhecida, devido à sua semelhança com a Constituição autoritária da Polônia. Ela tinha caráter ditatorial e fascista, dispensava o congresso e concentrava nas mãos do Presidente os poderes legislativo, executivo e judiciário (RIBEIRO;BRITO; SILVA, 2001, p.3).

destaca em seus artigos 2 e 22 a importância da educação voltada para a cidadania. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Conforme Saviani (2019, p.49):

Dando o cumprimento a esse dispositivo constitucional, o então ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de educadores de variadas tendências, iniciando-se os trabalhos em 18 de setembro de 1947, quando se comemorava o primeiro aniversário da promulgação da Constituição. Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o terceiro aniversário da queda do Estado Novo. Do processo assim iniciado resultou, após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961.

A Constituição de 1967 é outorgada num momento de ditadura militar do Brasil, onde se pretendia justificar todas as ações adotadas pelo governo militar. Cabe salientar que na Constituição, como veremos a seguir, muitos direitos foram conquistados para as mulheres, no entanto muitas mulheres militantes que lutaram em movimentos sociais foram mortas e violentadas pelos militares, um exemplo disso é a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff (ano de presidência). Castro e Siqueira (2020, p.372) destacam:

A Constituição de 1967 determinou, ainda, a obrigatoriedade do voto aos brasileiros de ambos o sexo (art. 142, § 1º), assim como no capítulo dos Direitos e Garantias individuais assegurou a igualdade perante a lei sem distinção de sexo (art. 150, §1º da CF/67). No Título da Ordem Econômica Social assegurou a proibição da diferenciação salarial e de critérios admissionais por motivo de sexo (art. 158, III da CF/67), proibiu o trabalho noturno em indústrias insalubres às mulheres (art. 158, X da CF/67) e assegurou a aposentadoria para a mulher, aos trinta anos de trabalho, com salário integral” (art. 158, XX da CF/67).

A Constituição de 1998, tem como um dos seus fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e a livre iniciativa e o pluralismo político. Ainda, no Art. 3 da Constituição são objetivos da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O documento traz em si uma visão muito bonita de

uma sociedade justa e igualitária, no entanto, não é isso que acontece, quando observamos a realidade brasileira, na qual muitas famílias não têm onde morar, sofrem diretamente com as desigualdades sociais e raciais, sendo muitas dessas famílias chefiadas por mulheres.

Segundo dados do Ministério da Cidadania, no ano de 2022, 81,5% dos lares que receberam o Auxílio Brasil, eram chefiados por mulheres, essa estatística não é algo aleatório, é reflexo da sociedade patriarcalista e racista, pois o perfil dessas mulheres é em sua maioria mulheres pretas/pardas e pobres, também há a parcela de mulheres brancas e pobres que compõem essa estatística. É fundamental destacar a diferença racial, pois as relações de gênero dentro da sociedade brasileira afetam principalmente as mulheres negras, como a jornada dupla de trabalho, muitas delas saem da favela para trabalharem em casas de famílias brancas nos grandes centros urbanos, além de estarem mais suscetíveis a assédios e estupros, por causa da sexualização de corpos não brancos. Dessa forma, coloca-se a importância de se estudar a Geografia Feminista dentro da escola, para que tais desigualdades não passem despercebidas e sejam reivindicadas pelos cidadãos que farão do Brasil um país melhor.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foi ressaltado a importância do exercício da cidadania como forma de participação social do país. O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social (BRASIL, 1998). No entanto, é importante ressaltar que o documento foi aprovado em um governo neoliberal, que cidadania seria essa pautada em um governo neoliberal? Qual o papel da escola nesse contexto? Quem tem acesso à educação?

A lógica mercadológica do neoliberalismo, tornou-nos consumidores, muitas vezes, dessa engrenagem de supérfluos. Dessa forma, se não participamos do mercado de consumo, logo, não somos considerados cidadãos. Instituições públicas passam a cada vez mais a serem privatizadas, com a desculpa de que a privatização traz qualidade superior a algo estatal, a educação não fica de fora do processo, as “melhores” escolas são as privadas, se você quer o seu filho médico/engenheiro matricule-o numa escola privada ou ele dificilmente terá acesso a uma vaga na universidade. O quadro que temos é de universidades com maioria branca e de classe média alta, o qual reflete o processo de desigualdade racial e econômica que temos em nosso país. Quanto à escola, e aqui refiro-me principalmente à escola pública, deve se preocupar em não se deixar ser extinta por essa grande engrenagem que é o neoliberalismo, sendo a gestão da escola e os professores, militantes assíduos pela educação pública de qualidade, não apenas participar de movimentos e sindicatos, mas

humanizar o processo de ensino e aprendizagem, compreender as diferentes realidades dos alunos e se entenderem como profissionais da educação que aguçam a criticidade nos jovens, para que estes exerçam suas cidadanias.

No Brasil, o neoliberalismo intensifica-se principalmente a partir dos anos 1990, Silveira (2009) pontua como a educação foi impactada durante esse processo e como impactou diretamente no exercício da cidadania dos brasileiros:

Durante os oito anos de Governo FHC, a educação foi vista como um elemento adicional para o desenvolvimento econômico, como requisito para o exercício da cidadania e para a inserção dos sujeitos nos mercados de trabalho, plenamente em acordo com os ditames dos organismos internacionais de fomento. Assim, uma leitura do que foi feito no Brasil no governo FHC aponta o lado do fracasso, dada a dificuldade de indicar resultados significativos de desenvolvimento e progresso, à altura das necessidades nacionais. Alega-se o fato de que as discussões feitas ao longo de décadas não trouxeram ações efetivas para resolver os problemas apontados em níveis macro, meso e microestruturais no País, de modo especial nas questões educacionais, acentuando os índices deficitários de resultados (SILVEIRA, 2009, p.64).

Nessa lógica mercadológica, nasceu em abril de 2017 a versão final da Base Nacional Comum Curricular, logo após ao golpe de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff. Nesse sentido, percebe-se que o documento apresenta uma lógica neoliberal. Em relação a questão da cidadania, o documento trouxe:

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos (BRASIL, 2018).

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada também ressalta a importância da formação crítica dos jovens escolares, mostrando assim, que a escola é aliada de um projeto de escola que favorece e desenvolve cidadãos participantes da vida política. Como podemos ver no Artigo 2 do Regimento Interno da EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho:

A Educação da EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima tem por finalidades assegurar a formação integral do educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores, considerando a legislação em vigor e a proposta pedagógica das EEMTIs no Estado do Ceará estruturada a partir de três dimensões fundantes da prática educativa: 1- a escola como Comunidade de Aprendizagem, 2- Aprendizagem Cooperativa como método pedagógico estruturante, 3- protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio (REGIM DA EEMTI Desembargador

Raimundo de Carvalho, 2022, p.5).

Nesse contexto, trabalhar a Geografia Feminista no mundo da escola básica se faz essencial para que tenhamos meninas, mulheres e pessoas que não estão dentro da binaridade de gênero que possam exercer sua cidadania de forma livre e com equidade de gênero, assim como é importante que os meninos e, futuros homens, compreendam a importância de respeitar e zelar pelos corpos femininos e outros corpos que não estão dentro da binaridade de gênero. Embora pareça utópico, uma realidade em que mulheres sejam vistas como seres humanos e não como animais sexuais que desejam a atenção masculina, não podemos deixar de sonhar, mas sonhar realizando ações que possam tornar esse desejo cada vez mais perto de ser possível. O professor de Geografia, deve inserir essa temática por meio de conteúdos da disciplina, a partir de questionamentos e indagações sobre as questões de gênero, para que os alunos reflitam e possam chegar à sua própria conclusão. No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva é necessário que o professor seja estimulado e instigado pela escola, assim como, receber formações do estado/município em que trabalha. Portanto, é necessário que todas as instâncias estejam na luta por dignidade, respeito, diversidade e cidadania juntas.

2.3 A visão interseccional de gênero dentro da sala de aula

Dentro da perspectiva feminista há várias metodologias, digamos assim, as chamadas vertentes, da qual analisamos e debruçamos nossas visões enquanto mulheres e pessoas que sofrem algum tipo de violência de gênero. Nesse sentido, enxergar o feminismo em perspectiva interseccional é compreender que além do gênero ou não gênero, as mulheres e pessoas no geral, sofrem para além da discriminação por gênero, como por exemplo, o racismo, a homofobia, a transfobia, a intolerância religiosa e tantos outros preconceitos do qual estamos submetidas. Zakaria (2021, p.177) ressalta que olhemos para a interseccionalidade como uma mudança para um feminismo que inclua todas as mulheres e que esta mudança precisa necessariamente ser política:

A mudança de que precisamos, de que o feminismo precisa, é a mudança transformacional. A análise de onde e como fazer essa mudança precisa ser interseccional, considerando raça, classe e gênero, e a reparação precisa ser tanto redistribuída quanto reconhecida. Essas são as demandas do momento, mas nenhuma delas pode acontecer sem um renascimento do coletivo e, mais importante, um retorno ao político.

Adotar a interseccionalidade como um viés de estudo no que tange às desigualdades de gênero, é não ignorar os outros diversos fatores que influenciam e nos diferenciam ao longo de nossas vidas, questionando a partir daí o porquê naturalizamos tantos comportamentos que violam nossos corpos, González (2020, p.128) discute exatamente essa ideia ao afirmar:

Exatamente porque tanto o sexismo como o racismo partem de diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação. Surge, portanto, a pergunta: como podemos explicar esse “esquecimento” por parte do feminismo? A resposta, em nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos, estão em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista.

A interseccionalidade surge no movimento feminista a partir do movimento feminista negro, o qual surge de dois outros movimentos, o movimento feminista sindical e o movimento negro. Entretanto, esses dois movimentos por si só não conseguiam abarcar as necessidades de mulheres negras estadunidenses, se por um lado um compreendia o racismo que estas enfrentavam, por outro não enxergava o machismo as quais estavam submetidas, se por um lado compreende-se que elas sofriam abusos, por outro lado não enxergavam que esses abusos também partiam de mulheres brancas. Dessa forma, mulheres negras se uniram

para formar o Movimento Feminista Negro, o qual permeia outras questões como a solidão da mulher negra, a sexualização de seus corpos, como a mulher preta sempre trabalhou enquanto as brancas estavam lutando pelo direito de trabalhar e diversas outras questões. Então, se atualmente discutimos a interseccionalidade, devemos as mulheres negras que estavam analisando as problemáticas de um ponto de vista interseccional.

Nas décadas de 1960 e 1970, as ativistas negras estadunidenses enfrentaram o quebra-cabeça que fazia suas necessidades relativas a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos antirracistas, no feminismo e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora. Cada um desses movimentos sociais privilegiou uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical. Considerando que as afro-americanas eram também negras, mulheres e trabalhadoras, o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam. As questões específicas que afligem as mulheres negras permaneciam relegadas dentro dos movimentos, porque nenhum movimento social iria ou poderia abordar sozinho todos os tipos de discriminação que elas sofriam. As mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios (COLLINS; BILGE 2021, p.16).

Assim, quando falamos de algo interseccional, significa algo que se intersecciona, ou seja, os preconceitos e opressões não podem ser vistos de maneira separada e à parte, eles se somam e acontecem de forma simultânea em sua maioria. Um exemplo que podemos citar é, imagine Maria, uma mulher trans, negra, de religião de matriz africana e da classe trabalhadora, há tantos preconceitos e dificuldades que Maria enfrenta que se fossemos olhar apenas pela perspectiva de gênero, sem os outros agravantes, faríamos uma leitura rasa do motivo de mulheres trans serem as pessoas mais assassinadas em nosso país, mas não faríamos a leitura do racismo, da intolerância religiosa e da desigualdade social.

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documentos e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estruturas para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (COLLINS; BILGE,2021, p.36).

Com essas reflexões em mente, se vamos falar de uma Geografia Feminista que deve estar presente no ambiente escolar, temos que ter essa lente interseccional, para enxergarmos as diversas opressões que os jovens sofrem ao longo de sua vida estudantil e fora dela, que fique claro, que a Geografia Feminista se propõe a estudar o lugar dessas mulheres dentro das diversas sociedades, de forma que nos comprometamos a mudar a trágica realidade em que vivemos, especialmente no Brasil. Collins e Bilge (2021, p.47), colocam como é complexo analisar essa realidade em nosso país:

Não obstante, o mito da democracia racial e a história específica do Brasil, com escravidão, colonialismo, ditadura e instituições democráticas, moldaram padrões distintos de relações interseccionais de poder quanto a raça, gênero e sexualidade. Encontros sexuais, consensuais e forçados, entre populações de ascendência africana, indígena e europeia geraram um povo com diferentes texturas de cabelo, cores de pele, formas físicas e cores de olhos, além de uma série de termos complexos e historicamente voláteis para descrever as misturas resultantes. A cor da pele, a textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos tornaram-se marcadores raciais de fato para a distribuição de educação, emprego e bens sociais.

E quando nos referimos ao nosso país, não podemos deixar de lado a discriminação racial que é tão presente em nosso dia a dia, a Geografia Feminista exercida dentro das escolas necessita ser antirracista, para que não reproduzamos um Feminismo Branco, o qual se colocou no início do Movimento Feminista e permanece em algumas vertentes do Feminismo. Precisa-se encarar a realidade de que estamos próximos de alunos negros, periféricos e pobres em sua maioria, se não estabelecemos a conexão com isso, ficamos em uma discussão apenas de igualdade sem revolução ou criticidade alguma.

2.4 O ensino de Geografia, o Novo Ensino Médio e Temas Transversais

A história da educação no mundo, passou e passa por muitas transformações ao longo das décadas, desde as sociedades primitivas até a sociedade moderna, como a educação neoliberal que temos atualmente no Brasil. Assim, o processo de ensino e aprendizagem reflete ao tempo em que foi empregado, a civilização que o desenvolveu e ao espaço geográfico no qual foi/é aplicado. Diante disso, não podemos enxergá-lo de uma forma linear e crescente, mas sim algo que tem seus altos e baixos, avanços e retrocessos. O ensino de Geografia dentro do bojo de disciplinas escolares também sofreu influências ao longo do tempo, por esse motivo é necessário que haja uma reflexão sobre o ensino de Geografia no Brasil, em primeira análise, e como seu currículo foi construído nas escolas e pelos documentos norteadores desenvolvidos pelo Governo Federal.

Quando os portugueses invadiram o Brasil, século XV, perceberam que para explorar e catequizar os povos indígenas era preciso ensiná-los, assim os indígenas aprendiam o português e disciplinas como filosofia e artes, ao que concerne à Geografia, consoante Rocha (2000), resumia-se a algo apenas descritivo, sob influência principalmente da Geografia Clássica. Rocha (2000) coloca como era tratada a geografia dos professores e a geografia dos estados maiores:

É válido lembrar que, já neste período, ficou estabelecida a distinção entre ‘geografia dos professores’ e ‘geografia dos estados maiores’. o curioso é que eram os próprios jesuítas responsáveis pela progridam de ambas vertentes da geografia, haja vista serem controladores do sistema escolar vigente e os maiores responsáveis pela produção de conhecimentos geográficos acerca do território da Colônia portuguesa na América (ROCHA, 2000 p. 130).

Apenas no século XIX, a Geografia passa a constar como disciplina do currículo escolar no Brasil, ainda com influências da geografia clássica. Cabe destacar que nesse momento quem ensinava a disciplina de Geografia eram muitas vezes advogados, sacerdotes e outros, isso quer dizer que esses profissionais não tinham uma formação apropriada para ensinar Geografia. Apenas no ano de 1931, com a implementação do sistema universitário no Brasil que o curso de Geografia é posto nas universidades.

Na década de 1970, são instituídos os chamados Estudos Sociais (Lei nº 5.692 de 1971), assim as disciplinas de História e Geografia integrariam esse curso. Esse projeto político, fazia parte de uma estratégia para diminuir a importância dessas ciências e transformar tudo em uma “salada mista”, onde os alunos não conseguissem identificar a diferença de uma ciência para a outra. “A introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação

brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do Estado brasileiro” (Idem, 2000, p. 135).

Assim, muitas universidades fecharam os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, já que os Estudos Sociais “contemplavam” uma gama maior de ciências humanas. Além disso, aumentou-se a questão dos cursos de licenciaturas curtas. Depois de muitas lutas e movimentos, os Estudos Sociais foram extintos, no entanto, até os dias atuais os alunos e professores sofrem com as consequências desse passado que é tão presente.

Após a década de 1970, as décadas de 1980 e 1990 foram cruciais para uma renovação no currículo da Geografia como disciplina escolar e na formação de professores de Geografia.

O movimento de renovação do ensino de Geografia nas escolas fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujo esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual necessariamente, passava por uma revisão de conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 68).

A partir dos anos 1990, instaurou-se no país um governo sobre o viés neoliberal, isso influenciou diretamente na educação brasileira e nos documentos que foram colocados pelo MEC, surgindo assim, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O MEC adotou uma política educacional centralizadora. Os Estados da Federação já não poderiam estabelecer os respectivos currículos, como o tinham feito até então. Com essa política, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC elaborou um documento curricular de referência para todo o Brasil, visando, de acordo com esse órgão a uma educação de qualidade que assegurasse às crianças e aos jovens brasileiros, mesmo nos locais de infraestrutura restrita e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Desse modo, garantiria o respeito à diversidade cultural do País mediante a possibilidade de adaptações que integrassem as diferentes dimensões da prática educacional (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 74).

Os PCN trouxeram um currículo padronizado para todas as escolas do país. A questão é: até que ponto essa padronização seria interessante e a partir de que ponto essa padronização foi uma massificação de conteúdos? Nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), o documento trouxe a seguinte explicação:

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua

construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (BRASIL, 2000).

No que tange aos PCN (1998) de Geografia, adotou-se um certo ecletismo de metodologias a serem abordadas, ao mesmo tempo que criticam, se utilizam de certos conceitos marxistas, isso faz com que ocorra esse o esvaziamento dessa ciência que é tão rica, por meio de um discurso que se considera plural e interdisciplinar. Como bem coloca Oliveira (1999):

Essas diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Ao que se saiba o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. É aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta. Não eleger uma concepção da geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante. Por isso os PCNS de geografia têm uma condecoração eclética, queiram ou não seus autores. (OLIVEIRA, 1999, p. 50).

Ainda os PCN (1998) trouxeram os chamados Temas Transversais, que seriam temas a serem trabalhados de forma transversal entre as disciplinas escolares, temas estes que promoveriam valores referentes à cidadania, os temas transversais seriam trabalhados ao longo da trajetória escolar dos estudantes, assumindo um grau de complexidade maior a cada série que o aluno se encontrar. São eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura.

Assim, nos PCN (1998) de Geografia, o documento trouxe orientações de como trabalhar o tema de Orientação Sexual:

Como instituição formadora de cidadãos, a escola não pode reafirmar os preconceitos em relação à capacidade de aprendizagem de alunos de diferentes sexos. Esse preconceito, na maioria das vezes, é muito sutil. Cabe notar que os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à sexualidade e suas relações com o trabalho. Por exemplo, é possível compreender, por meio da análise de dados estatísticos, a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia; o aumento da incidência de gravidez indesejada entre jovens e adolescentes, o comportamento das doenças sexualmente transmissíveis e a discussão sobre onde se assentam as raízes das desigualdades nas relações de trabalho. Em Geografia, esses temas podem ser tratados quando o professor estiver desenvolvendo a temática da cidadania, nas formações socioespaciais, a modernização, o modo de vida, entre outros (BRASIL, 1998, p.45).

Embora seja um avanço, o currículo trazer essas questões para dentro da escola, observamos um equívoco no que condiz ao termo orientação sexual, pois na verdade o documento trata de discussões de gênero, mais especificamente a opressão que a mulher sofre na sociedade, também trata o gênero apenas como algo biológico e não como uma construção social que se faz presente na nossa sociedade, negando assim, as várias identidades de gênero. Além disso, em nenhum momento o documento cita a geografia feminista como um meio de discussão e debate para se levar ao ambiente escolar. No entanto, os temas transversais devem sim ser trabalhados em sala de aula, mas não da mesma forma que estão presentes nos PCN, pois estes aparecem de forma equivocada e podem acabar reproduzindo o senso comum.

No ano de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe uma lista de conteúdo, competências e habilidades que devem ser aprendidas pelos alunos no Brasil. A BNCC (2017) assim divide as áreas do conhecimento em: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas. Dessa forma, todas as áreas têm que cumprir as dez Competências Gerais, além das Competências Específicas de cada área e desenvolver Habilidades que estejam alinhadas às respectivas Competências (BRASIL, 2017). Assim, a BNCC (2017) nos apresenta um modelo de padronização neoliberal do ensino como afirma Silva (2015):

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (SILVA, 2015, p.375).

No que tange a essa padronização de currículos, ainda em 2017 por meio da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino médio foi alterado, passando a ter 1800 horas de formação básica mais 1.200 horas de itinerários formativos. Além disso, foram criados os chamados itinerários formativos que seriam disciplinas, oficinas, núcleos de estudo voltados para o mercado de trabalho.

O Novo Ensino Médio (NEM), tem como princípio transformar a educação de ensino regular em ensino integral, assim o jovem estudante optaria por ter uma formação

técnica ou profissional. Além disso, é dividido por Áreas do Conhecimento, são elas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O NEM estabelece um modelo neoliberal de escola, um esvaziamento das escolas públicas, fica claro e evidente que o que se quer formar é mão de obra barata. É muito fácil colocar um Novo Ensino Médio sem pensar na realidade da maioria das escolas brasileiras que não têm estrutura física e nem recurso para fazer com que os alunos passem 3000 mil horas dentro da escola, sendo que muitos desses estudantes trabalham para ajudar suas famílias.

Ademais, no NEM, os livros didáticos foram compactados por Áreas do Conhecimento, por exemplo, não se tem mais o livro de Geografia ou o livro de História, mas sim o livro de Ciências Humanas. Desse modo, o livro apresenta os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, dividido em capítulos a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

O nome do Livro que foi analisado chama-se “Identidade em ação” da editora Moderna, trazendo uma pessoa indígena, um homem negro e uma mulher branca, basicamente mostra a ideia de diversidade e identidade do povo brasileiro. Isso chama bastante atenção, pois o livro justamente traz a real “face” do Brasil, que é formado por mulheres, indígenas e pessoas pretas, o livro destaca e coloca em ênfase as minorias sociais brasileiras, não só na capa, mas também ao decorrer dos capítulos, mostrando o cuidado que os autores tiveram ao fazer o livro. Mesmo em um contexto de sucateamento da educação, o livro traz pontos positivos, a crítica que aqui se faz não é a editora, mas sim ao governo que aprovou esse projeto de desmonte da educação. Vejamos na figura abaixo a capa do livro:

Figura 21: Capa do Livro de Ciências Humanas da Editora Moderna



Fonte: Editora Moderna, 2020.

As figuras 22 e 23, mostram a apresentação de cada capítulo do Livro do professor, como exemplo, estão os capítulos 4 e 6 que a própria editora indica como capítulos para serem abordados pelo professor de Geografia, assim como a Geografia, o livro também indica os outros capítulos para os outros professores de outras ciências. Esse ponto considero cuidadoso e responsável, por parte da editora, já que ficaria bem confuso ter que trabalhar sem essa orientação, pois os capítulos não seguem uma ordem, o professor é que faz a ordem dos capítulos com os quais vai trabalhar.

Figuras 22 e 23: Livro do Professor de Ciências Humanas da Editora Moderna.



Fonte: Editora Moderna, 2020.

O discurso de que todas as ciências têm que ser interdisciplinares a todo custo, é repetido para que haja “interdisciplinaridade” entre as ciências e que ocorra o planejamento em conjunto dos professores, no entanto, nem todos os professores conseguem ou tem disponibilidade para planejarem juntos, além de que certos temas apenas aquela determinada ciência pode contemplar. Mas até onde a interdisciplinaridade pode ir? A interdisciplinaridade é fundamental, quando trabalhada de forma que os professores envolvidos consigam abarcar diante de suas ciências os pontos convergentes e divergentes, entretanto, forçar essa interdisciplinaridade para que ela ocorra de qualquer forma é pior do que não trabalhar com a interdisciplinaridade, pois só vai gerar conflitos na compreensão dos estudantes. Diante disso, Pontuschka (1999) afirma:

Um projeto interdisciplinar não pode ser forçado porque então teria efeitos contrários aos fins educacionais perseguidos. Se os professores estiverem sensibilizados para uma pedagogia social, dirigida a fins sociais explícitos, diferentemente dos objetivos educacionais constituídos pela educação “dita” burguesa do século XIX, terão condições de desenvolver satisfatoriamente o trabalho (PONTUSCHKA, 1999, p. 120).

A BNCC do Novo Ensino Médio, divide os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como podemos ver na figura 18 são divididos em: Meio ambiente, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo e Cidadania e Civismo. Assim, percebe-se que foi retirado o tema Orientação Sexual e incorporado os temas Ciência e Tecnologia e Economia. O tema Orientação Sexual deveria ser incorporado no tema Cidadania e Civismo, no entanto, no documento isso não é explicitado. Mesmo sendo sabido que o tema Orientação Sexual não contempla as questões de gênero propriamente dita, como citado anteriormente, não ter é considerado um retrocesso enorme. “Conclui-se, portanto, que o termo gênero, estando direcionado à orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular, foi banido, mesmo sendo usado quatrocentos e noventa e nove vezes, em nenhuma das vezes ele está relacionado com as inquietações sobre a diversidade” (ARAÚJO, 2022, p. 272).

Figura 24: Quadro de Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Editora Moderna, 2020.

Em suma, o ensino de Geografia passa por um momento muito delicado com esse Novo Ensino Médio, a redução da carga horária das disciplinas obrigatórias já é algo que afeta diretamente nos resultados que poderiam ser alcançados, além disso, não há como trabalhar de forma efetiva com os capítulos dos livros, pois são capítulos abreviados. No que tange às trilhas, o professor passou a ter que produzir o seu material didático, o que leva mais tempo do planejamento do professor, uma lógica DIY (*Do it Yourself* / Faça você mesmo), sendo assim a lógica capitalista que entende a escola como apenas como um lugar de socialização e não de aprendizagem, o que enfraquece e empobrece a educação.

3. A(S) GEOGRAFIA(S) FEMINISTA(S) E SUAS POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES E DESAFIOS

Nesta seção, primeiramente, iremos abordar a minha trajetória como mulher e professora de Geografia, em seguida, iremos refletir sobre a importância da escola no combate às desigualdades de gênero e por fim, analisaremos a Geografia Feminista na práxis.

3.1 O feminismo na formação de uma professora de geografia

Desde criança que tinha essa sensação de que eu não era como os meninos e as meninas da minha idade, isso porque durante toda a minha infância escutei de familiares e professores, “isso não é coisa de menina”, “menina não pode brincar de bola”, “você deve se dar o respeito, pois você é menina”. Por muitos anos cedi a essas afirmações, concordei com elas e até mesmo as reproduzi. Além disso, enquanto crescia, tentavam me podar, primeiro as minhas roupas e depois meus comportamentos como “mulher”, que naquela época era apenas uma adolescente tentando sobreviver numa cultura machista, onde milhares das nossas são violentadas e/ou mortas.

A primeira experiência que me marcou bastante, ocorreu no meu ensino médio, o professor de Filosofia passou o filme *As Sufragistas*, dos diretores Sarah Gavron com Carey Mulligan, que relatava a luta das mulheres sufragistas no século XX. Aquele filme me deixou inspirada a compreender e conquistar o meu lugar no mundo, reivindicando meus direitos como mulher. Nesse sentido, conheci o feminismo, primeiramente, pelo feminismo branco, como se todas as mulheres fossem iguais e sofressem as mesmas opressões, pois o filme romantiza a luta das sufragistas brancas sem mencionar que estas eram coniventes com o racismo.

Ao adentrar no Ensino Superior, fui monitora voluntária de Geografia da População e tive a oportunidade de apresentar um trabalho sobre Feminismo para os alunos e as alunas da disciplina. No dia da aula debatemos sobre como as questões de gênero afetavam a organização populacional brasileira e eles me trouxeram questionamentos que antes eu mesma não havia feito, sobre questões de raça e classe dentro da luta feminista. Com meu amadurecimento no Curso de Geografia e a chegada aos Estágios, dois momentos me marcaram no que condiz a minha conduta adotada na presente pesquisa.

O primeiro foi em Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II (estágio obrigatório na grade curricular de Geografia - Licenciatura, UFC), em que a professora

orientadora do Estágio nos propôs a dialogar com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a partir dos chamados Temas Transversais. A partir desse momento, me questionei o que poderia pesquisar na escola em que eu estava estagiando. No período de observação, pude notar que a maioria das turmas eram composta por mulheres e pessoas trans. Com isso, construímos uma abordagem de um grupo de estudos, analisando a mulher no mercado de trabalho, por ser uma escola de ensino profissionalizante e o professor ter uma disciplina eletiva denominada “Mundo do Trabalho”. O relatório final do estágio resultou em uma publicação no ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia em 2022.

O segundo momento foi na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia III- Anos Finais do Ensino Fundamental, onde tive como supervisora a professora Ana Célia Mendes Paiva, uma mulher negra, pesquisadora, feminista e geógrafa, foi a partir da visão da professora que consegui enxergar meus privilégios como mulher branca e além disso, questionar o porquê dos papéis de gêneros serem pré-estabelecidos pela classe e cor da mulher. Esse momento me marcou bastante, pois além de ser minha primeira supervisora mulher do estágio, Ana me mudou como ser humano, sempre engajada em lutas políticas a favor da educação pública de qualidade para todos.

Assim, tanto na perspectiva pessoal quanto profissional, as desigualdades de gênero sempre permearam a minha vida e isso sempre me causou inquietação, pois o meu corpo biológico supostamente deveria determinar quem seria e como deveria ser e como agir. Creio que as experiências que tive nos Estágios e no PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), me fizeram refletir e repensar meu processo de formação, ao questionar: Que tipo de professora desejaria ser? Cheguei à conclusão que, embora sabendo muito pouco ainda, desejava e desejo ser uma professora criativa, para lidar com as adversidades que vão surgir ao longo do processo da docência, uma professora revolucionária, mas não necessariamente aquela que faz grandes atos de revolução para mostrar a um grande público, mas uma que tenta fazer pequenas revoluções todos os dias dentro e fora de sala de aula e por fim, uma professora inclusiva, que acolha e saiba respeitar a diversidade, a partir de uma visão decolonial que permite a desconstrução do pensamento europeu branco a qual o Brasil foi submetido.

No que tange a essa questão, ao realizar meu projeto de pesquisa da referida pesquisa que aqui coloco, inicialmente pretendia-se realizar a pesquisa sob a supervisão da professora de Geografia, Ana Célia, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Rachel de Queiroz, no município de Pacatuba-Ce, no entanto, a professora faleceu em decorrência de uma cirurgia e logo depois disso fui selecionada para

ser professora temporária do Estado do Ceará na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) Desembargador Raimundo de Carvalho Lima localizada no município de Pacatuba-Ce.

Ademais, adentrei na escola em um momento em que o Novo Ensino Médio (NEM), estava em desenvolvimento, a escola em que trabalho colocou-se como escola modelo para o NEM, assim, além dos desafios de ser uma professora iniciante, precisei adaptar-me a esse novo modo de ensinar Geografia, já que as aulas passaram a ser reduzidas em apenas 50 minutos, que na verdade, são em torno de 10 minutos ou menos de aula, pois temos que realizar chamada, escrever no quadro, esperar que os alunos terminem de copiar o quadro, tirar dúvidas, adaptar o conteúdo para alunos com dificuldades de aprendizagem, neurodivergentes e outros. Além disso, outras dificuldades externas como os ventiladores que nada ventilam e apenas fazem barulho atrapalhando que o som da voz do professor ecoe para toda a sala, paredes rachadas, falta de água, falta de espaço adequado para o planejamento dos professores, alunos que não tem o que comer em casa e fazem refeições apenas na escola, alunos que tem que trabalhar para auxiliar no sustento de casa ou que não têm uma família presente e entre outros diversos fatores que impactam a dinâmica em sala de aula. Esse é o quadro de muitas escolas do ensino básico do Brasil, inclusive da que trabalho e é objeto de estudo da presente pesquisa.

As escolas modelo MEC nem sempre chegam à periferia, e assim, temos as chamadas escolas “adaptadas”, que são escolas que já existiam e foram reformuladas para esse NEM, entretanto, essas escolas continuam com as mesmas dificuldades e limitações do “antigo” Ensino Médio. A propaganda que nos passam é que todos vão estudar em salas próprias para pesquisas laboratoriais, espaços de convivência e salas climatizadas, mas a realidade é a que foi citada anteriormente. Se não forem resolvidos problemas básicos como a fome, a falta de água nas escolas, a estrutura das salas, o aumento do horário de planejamento do professor e diversos outros, não dá para realizar um Novo Ensino Médio efetivo e que inclua alunos periféricos.

Na escola, leciono Geografia para as turmas de 1ª Série (turmas A, C e D), a Trilha “Quem cuida do meio ambiente?” para as turmas de 2ª Série (turma C e D) e a eletiva de “Ciências através do Cinema” para uma turma mista composta tanto por alunos da 1ª Série quanto da 2ª série.

Ao longo das minhas aulas, principalmente na 2ª Série, os alunos relataram que estavam exaustos das Trilhas e que não suportavam mais tanta pesquisa, pois as trilhas são “disciplinas” em que os alunos realizam pesquisas práticas e nas 2ª séries eles tinham em

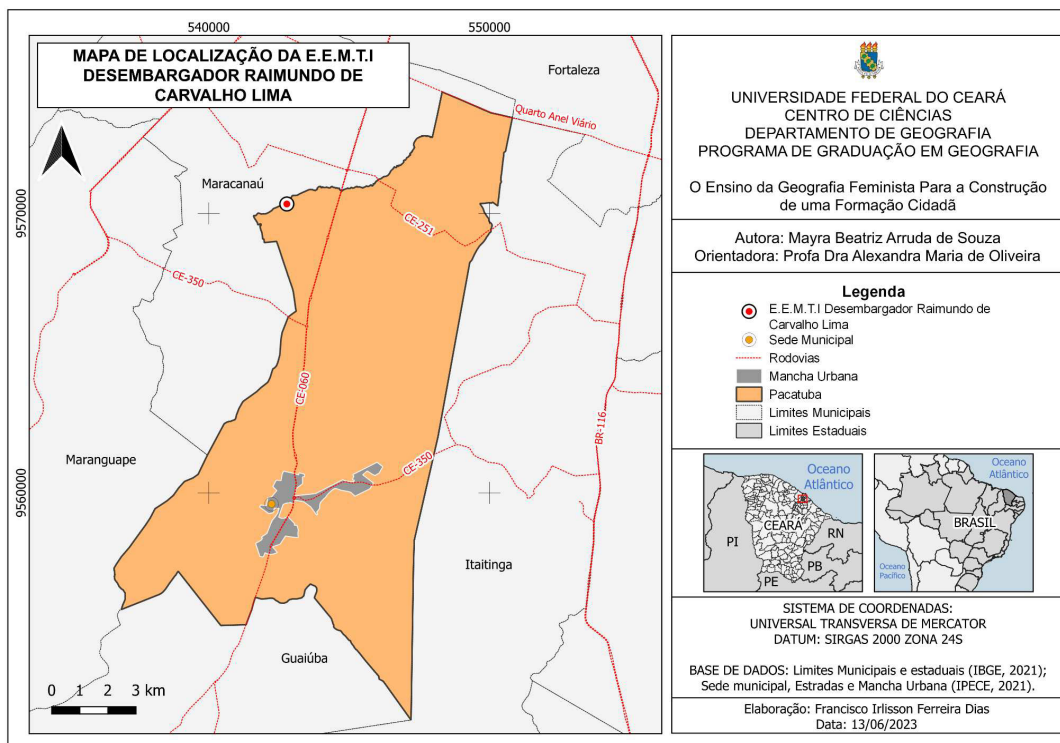
torno de 3 trilhas, além das disciplinas “obrigatórias”, além de que alguns alunos trabalham então raramente estão em sala para realizar os trabalhos, nessa situação, vemos como o NEM ao contrário do que se propõe de trazer um ensino diferenciado e divertido, massifica ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, os alunos se tornam máquinas de realizar pesquisas científicas, além do aumento da carga horária que não pensa na realidade de muitos alunos que também são trabalhadores e jovens aprendizes, isso faz com que a evasão escolar aumente significativamente, se queremos que alunos preocupem-se apenas com os estudos é preciso que eles tenham oportunidades que sejam condizentes com a realidade.

Por fim, estar no ambiente escolar como professora e não mais como aluna e estagiária, me trouxe diversas dúvidas, anseios e desejos. O principal desejo é tornar o processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos efetivo, leve e igualitário para todos eles, de forma que exerçam sua cidadania de forma crítica e democrática.

3.2 A importância da escola no combate às desigualdades de gênero

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Desembargador Raimundo de Carvalho, localiza-se no município de Pacatuba-Ce, que faz parte da Região Metropolitana de Fortaleza, faz limite com os municípios de Itaitinga, Maracanaú, Fortaleza, Maranguape e Guaiúba (IPECE, 2009). Como podemos visualizar melhor no mapa abaixo:

Mapa 1: Mapa de Localização da EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho.



Fonte: Dias, 2023.

A escola recebe alunos tanto de Maracanaú, como do centro de Pacatuba, quanto do distrito de Pavuna. Localiza-se em um bairro predominantemente periférico, no entanto, se encontra em uma avenida contemplada por vários comércios, apresentando uma dinâmica bem peculiar. No Projeto Político Pedagógico da escola podemos compreender um pouco da estrutura física da escola:

A EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, localizada à Avenida XV, S/N no Jereissati II Pacatuba/CE e fundada em 1986, funciona nos turnos manhã e tarde oferecendo à comunidade o ensino médio em tempo integral. Dispomos de uma sala de Multimídias, de um Laboratório de Informática com 5 máquinas em condições de uso, um Laboratório de Ciências e de sete salas de aula, tendo em andamento o processo de construção de mais 3 novas salas. No turno integral funcionam dez turmas nos quais três são da 1ª série do Ensino Médio, quatro da 2ª série do ensino médio e três turmas de 3º ano do ensino médio. Contamos com um total de 376

alunos e um quadro de professores, Núcleo Gestor e funcionários que totalizam 39 (trinta e nove) pessoas (PPP, 2022, p.7).

A escola é de Tempo Integral “adaptada”, sendo assim, muitas problemáticas afetam a sua estrutura como: paredes rachadas, falta de climatização na maioria das salas, ventiladores que não funcionam, salas de aula muito pequenas, falta de um ambiente em que os alunos possam socializar, falta de um ambiente adequado para planejamento dos professores e outros.

Para compreender melhor o ambiente escolar, realizamos uma entrevista com os alunos e outra com algumas professoras da escola. Na entrevista com os alunos foram feitas 4 perguntas, a primeira buscava saber o nome e a série dos alunos. A segunda pergunta dizia respeito a se o aluno gostava de frequentar a escola, 6 alunos não gostam de ir para a escola, 20 alunos gostam de ir para a escola e 27 disseram que depende do dia, como podemos ver no Gráfico 1.

Gráfico 1: Questionário realizado com os alunos das turmas das 1ª séries A, C e D - Você gosta de frequentar a escola? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



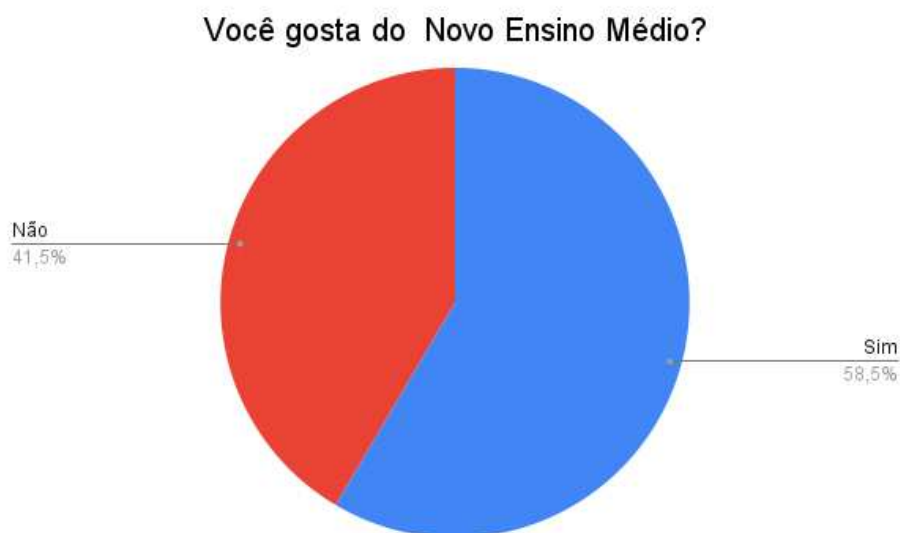
Fonte: Autoral, 2023.

Como podemos analisar no gráfico 1, em torno de 62,2% dos estudantes não gostam de frequentar ou só gostam de frequentá-la em determinados dias. Vários fatores estão incluídos dentro dessa resposta, a preferência por determinadas disciplinas, a escola não ser um lugar onde o estudante se sinta à vontade, as várias aulas ao longo do dia, a falta de interesse do estudante por achar que a educação não irá fazer diferença em sua vida e outros. Freire (2004, p.70) afirma que para ensinar é necessário alegria e esperança à experiência

educativa: “A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos da nossa alegria”.

A terceira pergunta, representada no Gráfico 2, buscava compreender o que eles achavam do Novo Ensino Médio, 31 alunos afirmaram gostar do novo ensino médio e 22 alunos afirmaram não gostar do novo ensino médio. É válido salientar que os alunos não tiveram contato com o antigo ensino médio, no entanto, percebe-se que mesmo não tendo contato com o antigo ensino médio, 40% dos alunos afirmam não gostar do NEM.

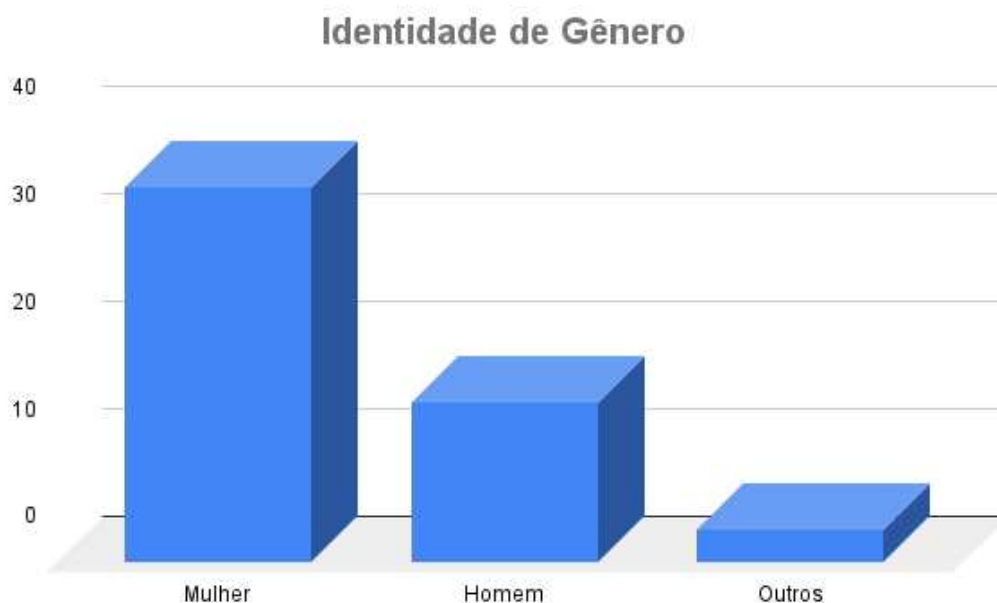
Gráfico 2: Questionário realizado com os alunos das turmas das 1ª séries A, C e D - Você gosta do Novo Ensino Médio? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A quarta pergunta, representada no Gráfico 3, se referia ao gênero em que eles se identificavam, 3 não se identificavam dentro da binaridade de gênero, 35 se identificam como mulher e 15 se identificam como homem. É possível perceber que a maioria dos alunos ou é mulher ou não se encaixa dentro da binaridade de gênero, por isso, é importante que temas como a Geografia Feminista sejam trabalhados dentro do ambiente, para que não se reproduza a supremacia branca patriarcal e que esses alunos não sejam excluídos.

Gráfico 3: Questionário realizado com os alunos das turmas das 1ª séries A, C e D - Como você se identifica?-
EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

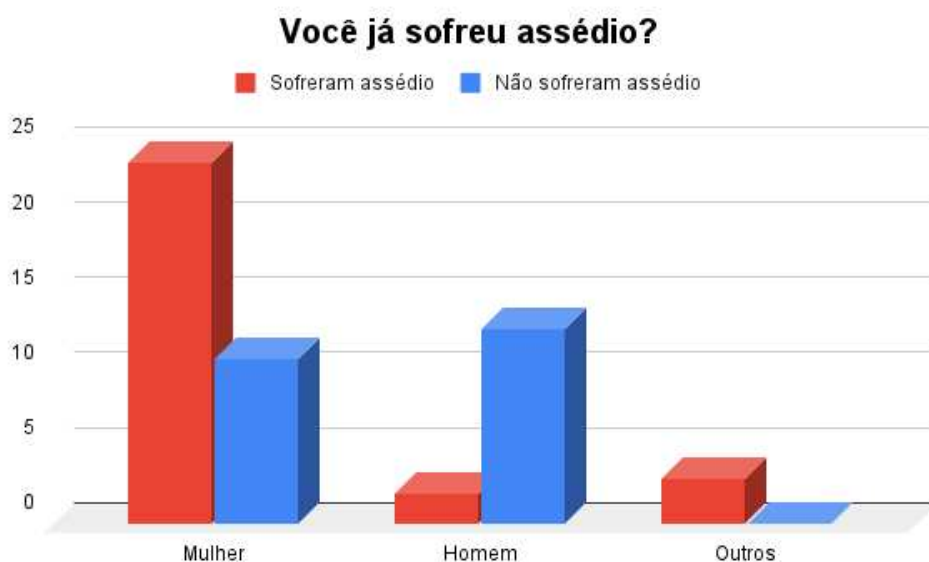
Dubet (2003, p.43) coloca que a escola é “o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar”. Para conseguir extinguir essa exclusão, a escola, gestão e professores, devem estar abertos a discutir questões sobre os diversos alunos, para que estes sintam-se parte da comunidade escolar de maneira efetiva e não apenas porque estão matriculados. Salles e Silva (2008), afirma que se essas diferenças não forem problematizadas, resultarão em conflitos e violência:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência (SALLES; SILVA, 2008, p.150).

A quinta pergunta, representada no Gráfico 4, buscava saber se eles já haviam sofrido assédio dentro ou fora da escola. Dessa forma, 29 alunos relataram que já sofreram assédio, desse total, 2 homens declararam que sofreram assédio e 27 mulheres e pessoas fora da binaridade de gênero declararam que sofreram assédio e 24 alunos relataram que não

sofreram assédio, 11 mulheres relataram que não sofreram assédio e 13 homens relataram que não sofreram assédio.

Gráfico 4: Questionário realizado com os alunos das turmas das 1ª séries A, C e D - Você já sofreu assédio? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

O quadro que se estabelece no Gráfico 4 é, nada mais do que o reflexo da nossa sociedade, mulheres e pessoas que não estão dentro da binaridade de gênero sofrem mais assédios que homens, embora estes também sofram, não são por questões de gênero propriamente dita. Consoante **Barbosa (202, p.120)**, isso acontece porque a mulher é vista como um ser frágil, como podemos ver a seguir:

É possível a existência do assédio sexual onde a vítima seja o homem, porém, na sociedade contemporânea ainda prevalece a hierarquização de gênero no qual o corpo feminino é visto a partir de um olhar biológico como frágil e, portanto, indefeso. Neste sentido, quando a vítima é coagida para que preste algum favor sexual por estar hierarquicamente em posição inferior ao violentador, quando a vítima é constrangida ou tem seu corpo violado por ser do gênero feminino, o assédio ocorre por conta do preconceito de gênero.

Na entrevista com as professoras foram feitas 13 perguntas, a primeira era o nome delas e a segunda pergunta era para saber as disciplinas que elas lecionaram na escola, mas a fim de preservar a identidade das professoras, esses dados não serão colocados na pesquisa, apenas que uma era da área de Ciências Humanas, outra de Ciências da Natureza e outra de Linguagens e Códigos.

Figura 25: Questionário realizado com as professoras - De qual área do conhecimento você é?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A terceira pergunta buscava saber se as professoras trabalhavam em outras escolas, duas disseram que não trabalhavam e uma disse que trabalhava em outra escola.

Figura 26: Questionário realizado com as professoras - Você trabalha em outra escola?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A quarta pergunta buscava saber se as professoras já tinham enfrentado alguma situação de assédio dentro da escola, duas responderam que sim e uma que não. Ao analisar a figura 27, percebi que mesmo as professoras estão sujeitas à violência de gênero, por esse motivo, ressalta-se mais uma vez a importância da discussão do Feminismo dentro da escola,

não só para os alunos, mas para professoras se informarem e para os professores compreenderem que eles também pode ajudar nessa luta de equidade de gênero.

Figura 27: Questionário realizado com as professoras - Você já sofreu assédio dentro da escola?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A quinta pergunta, como pode ser visualizada, buscava compreender se as professoras já souberam de algum aluno ou aluna que sofreram assédio dentro do ambiente escolar, todas as três responderam que sim, algo muito chocante, pois, todas já ouviram pelo menos um caso de assédio que os alunos sofreram dentro ou fora do ambiente escolar. Quando ocorrem dentro do ambiente escolar, os assédios são realizados por professores, colegas de classe ou namorados, o que torna essa realidade bem mais difícil, pois são pessoas do cotidiano escolar. Quando realizados fora do ambiente escolar, são os pais, padrastos, tios, são homens com vínculos próximos à vítima. De acordo com o Art.5 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente): “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Dessa forma, o ideal é que se denuncie quando vier a ocorrer esses casos dentro da escola.

Figura 28: Questionário realizado com as professoras - Você já soube de algum aluno (a) que sofreu assédio dentro ou fora do ambiente escolar?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A sexta pergunta buscava saber o que as professoras achavam de quando um aluno sofria assédio, qual seria o papel da escola nesse momento, a entrevistada A respondeu “Preservar a identidade e denunciar. A escola precisa estar atento e zelar pela integridade do estudante”; a entrevistada B respondeu “O papel da escola (gestão e corpo docente) de maneira oficial é a comunicação aos órgão competentes. Até porque não havendo essa comunidade se trata de omissão e podemos ser oficialmente punidos por isto. Mas extraoficialmente acredito também que temos um papel de suporte, acolhimento e informação”; a Entrevistada C respondeu “Acredito que a escola precisa ter um momento de conversa com a vítima e com os familiares, para tentar ajudar de alguma forma”. As três entrevistadas se mostraram preocupadas com a vítima e que compreendem o papel da escola nessa luta.

Figura 29, 30 e 31: Questionário realizado com as professoras - Qual o papel da escola ao saber que um aluno sofreu/sofre assédio?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A sétima pergunta buscava saber se as professoras se viam como inspiração para suas alunas, a Entrevistada A respondeu “Sim, conversei muito com elas”; a Entrevistada B respondeu “Sim. Me percebo como inspiração por ter tido em minhas professoras de nível médio exemplos que trouxe para a vida”; A Entrevistada C respondeu: “Sim. Sempre digo a elas para serem independentes”. O fato das professoras se verem como inspirações para suas alunas significa que elas, na qualidade de mulheres, conseguem ter noção da representatividade que possuem para as jovens, como a resposta da terceira entrevistada de sempre afirmar para suas alunas serem independentes, provavelmente, seria uma

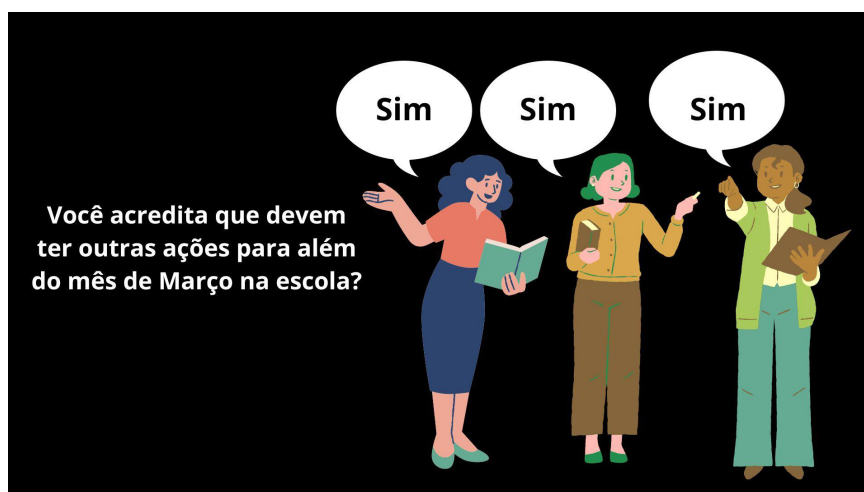
independência financeira e emocional, para que estas não se submetam às opressões machistas.

Figura 32 : Questionário realizado com as professoras -Você se vê como inspiração para suas alunas?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



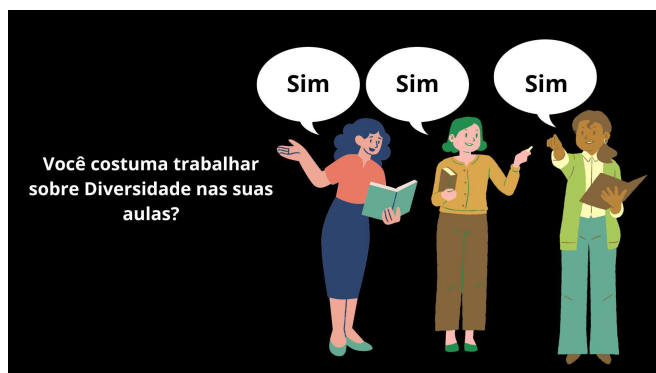
A oitava pergunta, representada na figura 33, buscava entender se as professoras acreditavam que para além do mês de março deveriam ter outros momentos que falassem sobre as desigualdades de gênero, todas responderam que sim. Todas as professoras, desse modo, reconhecem que a temática do Feminismo, das diversas identidades de gênero devem ser trabalhadas durante o ano letivo inteiro da escola.

Figura 33 : Questionário realizado com as professoras -Você acredita que devem ter outras ações para além do mês de Março na escola? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



A nona pergunta, como pode-se visualizar na figura 34, buscava saber se as professoras costumavam trabalhar em suas aulas temas como diversidade, feminismo, desigualdade de gênero e todas afirmaram que sim. É muito importante que o diálogo com a diversidade ocorra em todas as ciências, não se resumindo às ciências humanas, permitindo que os alunos enxerguem a temática de diferentes óticas.

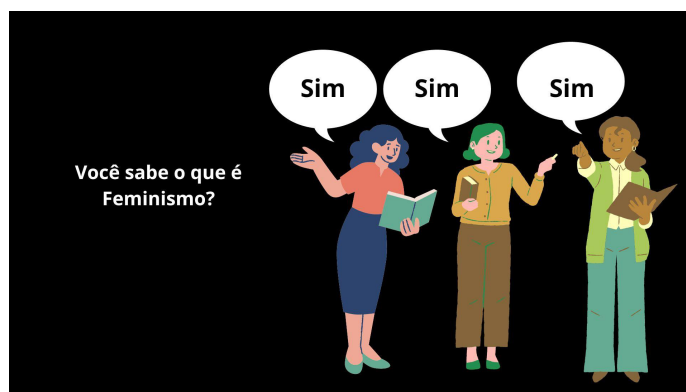
Figura 34: Questionário realizado com as professoras -Você costuma trabalhar sobre diversidade nas suas aulas?
- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A décima pergunta buscava saber se as professoras sabiam o que é Feminismo e todas afirmaram que sabiam. O interessante dessa pergunta é perceber que o Feminismo chegou a todas as professoras, seja por meio da internet ou por interesse próprio das professoras, no entanto, não se dá para saber que tipo de vertente cada professora adota/adotou ou conhece e reproduz.

Figura 35: Questionário realizado com as professoras da escola - Você sabe o que é Feminismo? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A décima primeira pergunta pedia para elas explicarem o Feminismo na concepção delas, a Entrevistada A respondeu “Entender as questões que permeiam movimentos das mulheres”; a Entrevistada B respondeu “Um movimento de luta pela equidade e respeito às diferenças”; a Entrevistada C respondeu “Feminismo pra mim são os direitos conquistados pelas mulheres, todo o resto que algumas mulheres usam como feminismo pra mim elas estão sendo só ridículas”. A última resposta intrigou-me, o que seria ser “ridícula” para a entrevistada C? É algo que infelizmente não poderei responder concretamente, mas pela resposta, podemos inferir que ela tenha uma visão liberal do Feminismo, ou seja, conquistamos os “direitos” básicos e trabalhamos dentro da lógica capitalista, então para ela, isso já é mais que o suficiente. No entanto, esse discurso exclui diversas pessoas, principalmente mulheres não brancas e pobres.

Figura 36: Questionário realizado com as professoras - O que é o Feminismo na sua concepção? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A décima segunda pergunta buscava saber se as professoras se consideravam feministas, duas responderam que sim e uma respondeu que não. O interessante ao observar essa pergunta é que uma das professoras não se considera feminista embora compreenda o que é o movimento, embora trabalhe questões de diversidade em sala de aula, embora compreenda as violências de gênero dentro e fora do ambiente escolar, o que leva a uma professora com todas essas informações a não se considerar feminista? Muitas das razões de uma mulher não se considerar feminista vem do medo de se colocar no movimento, pois

cria-se uma lenda de que as feministas são mulheres que não vão casar, mulheres que apoiam a “morte” (aborto), são mulheres infelizes e como supracitado acima são “ridículas”.

Figura 37: Questionário realizado com as professoras da escola - Você se considera feminista? - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A última pergunta se referia a que programação as professoras sugeririam para o resto do ano envolvendo as alunas, a Entrevistada A respondeu “Roda de conversa, palestras, filmes e orientações diversas.”; a Entrevistada B respondeu “Já tem uma roda de conversa com as alunas que elas falam dos seus problemas e de situações desconfortáveis. Mas tudo que for investido em relação a isso é importante”; a Entrevistada C não respondeu a essa pergunta. As entrevistadas A e B, demonstraram que investem para além das aulas, em outros recursos didáticos para trabalhar com temas que envolvem as alunas da escola e as questões de gênero.

Figura 38: Questionário realizado com as professoras da escola - Que programações você sugere para envolver as alunas?- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

O que podemos perceber com essas entrevistas é que temos muito o que caminhar nas questões Feministas, tanto para os professores quanto para os alunos, para que se compreenda e que cheguemos às raízes de fato das violências de gênero que ocorrem dentro ou fora da escola, que os nossos alunos se sintam seguros. Assim como, deve haver formações para os professores para estarmos de certa forma preparados para enfrentar essas situações e também para não acabarmos repetindo o senso comum de que a luta feminista já acabou só porque as mulheres conseguiram direitos mínimos.

3.3 Aliando na práxis a visão feminista ao ensino de Geografia

Enquanto professora de Geografia recém-chegada ao ensino no ambiente escolar, busco estar me aperfeiçoando todos os dias, mas nem sempre é fácil, às vezes o cansaço me vence, na maioria das vezes o executado em sala de aula não ocorre como o planejado, esses meses na Escola têm me feito aprender muitas coisas que não vivenciei como estagiária e bolsista do PIBID. O professor tem em suas mãos a responsabilidade de tudo o que acontece em sala de aula, tem também a responsabilidade de forma que os alunos compreendam, saber analisar o tempo de cada turma e até mesmo de cada aluno, mas compreender também que não é super-herói, creio que o mais difícil do trabalho do professor é quebrar com a visão romântica que se tem da educação.

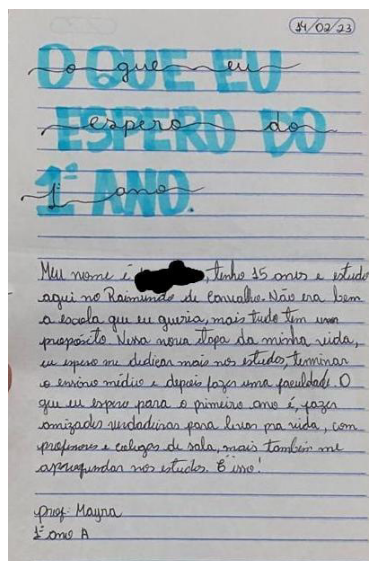
Figuras 39 e 40: Alunos das Turmas 1º ano A e 1º ano D - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

Assim, quando cheguei na escola, realizei uma dinâmica com eles, para conhecê-los melhor, solicitei que eles dissertassem sobre o que eles esperavam do 1º ano do Ensino Médio. Muitos alunos responderam que esperavam se divertir, outros falaram que esperavam tirar boas notas, outros que passasse logo esse ano e alguns disseram que queriam que as aulas não fossem chatas. Dos relatos, o que me chamou mais atenção foi o da aluna Jaqueline, do 1º Ano A, no qual ela relatou a frustração de a escola não ser a que ela queria estudar, mas que ela confiava na escola e pensa também em entrar na Universidade.

Figura 41: Atividade da Aluna do 1º Ano A - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral,2023.

O que eu espero do 1º ano? Meu nome é..., tenho 15 anos e estudo aqui no Raimundo de Carvalho. Não era bem a escola que eu queria, mas tudo tem um propósito. Nessa nova etapa da minha vida, eu espero me dedicar mais nos estudos, terminar o ensino médio e depois fazer uma faculdade. O que eu espero pro primeiro ano é, fazer amizades verdadeiras para levar pra vida, com professores e colegas de sala, mas também me aprofundar nos estudos. É isso! (ALUNA, 2023).

No final do mês de fevereiro de 2023, me reuni com a PCA (Professora Coordenadora de Área) de Ciências Humanas da escola, para começarmos a planejar como seria o Dia da Mulher, por causa do calendário letivo tivemos que deixar a comemoração para o dia 14 de março, afinal todos os dias devemos lembrar de lutar pelos nossos direitos na sociedade. Assim, pensamos na programação para um dia inteiro voltado para as meninas, as professoras de Linguagens e Códigos ficaram com a parte da organização e nós das Ciências Humanas, e realizamos uma roda de conversa. Uma das coisas que notei quando estava planejando, a coordenadora relatou que os meninos não queriam deixar as meninas jogarem bola na quadra, conversei com minha PCA sobre a possibilidade de no dia da intervenção a quadra estar disponível apenas para as meninas, como forma de compensar o dia que elas não puderam jogar. Como afirmam Collins e Bilge (2021), os esportes sempre foram excludentes para com as mulheres:

Os esportes em geral, e os esportes profissionais em particular, costumam oferecer mais oportunidades para os homens que para as mulheres. Até aqui, nós nos concentramos nos atletas do sexo masculino da Fifa, principalmente porque a primeira Copa do Mundo da Fifa, realizada em 1930 era restrita a homens. Desde

1991, quando os primeiros jogos de futebol feminino foram realizados na China, a Fifa administra também a Copa do Mundo de Futebol Feminino. Quando os Estados Unidos organizaram a histórica Copa do Mundo de 1999, apenas alguns países se candidataram. Desde então, a Copa do Mundo Feminino cresceu em popularidade, alcançando um público global sem precedentes em 2019, na França. Apesar desse interesse crescente, as vantagens oferecidas às jogadoras de elite são irrisórias em comparação com as oferecidas aos homens. Essas estruturas de gênero no futebol - por exemplo, a Copa do Mundo masculina foi criada em 1930, e a feminina, apenas sessenta anos depois, em 1991- promovem um acúmulo de vantagens e desvantagens baseadas no gênero dentro do domínio estrutural da Fifa (COLLINS, BILGE, 2021, p.23).

A programação do dia 14 de março, foi: às 8:50 - intervalo musical; 9:30 - Início do evento e momento de fala dos professores e da diretora; 10:00 recitação de poemas, apresentações e desfiles; 11:40 às 13:15 quadra da escola liberada apenas para as meninas; 13:15 às 14:00 roda de conversa com as professoras Carolina e Mayra. Dessa forma, tivemos vários momentos de socialização e diversas abordagens.

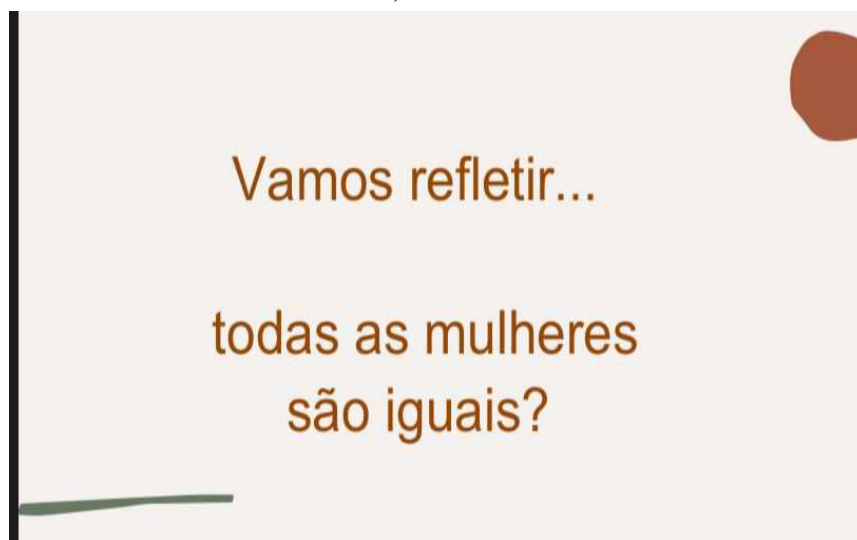
Figura 42: Festival das Mulheres - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

A roda de conversa teve como tema “A interseccionalidade e o Feminismo”, desse modo a professora de Sociologia da escola abordou a questão do Feminismo Negro, trazendo questões para discutirmos com as alunas, fiquei responsável por dialogar sobre a questão do Transfeminismo a partir de dados, diferenciando gênero de orientação sexual e mostrando que pessoas trans devem também ser contempladas com o feminismo. Partindo do pressuposto de que somos mulheres, mas que nos diferenciamos no exercício de nossas cidadanias.

Figura 43: Slides apresentado na Roda de Conversa - Pergunta Inicial - - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Ana Carolina e Mayra, 2023.

Figura 44: Slides apresentado na Roda de Conversa - Feminismo Negro - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-ce.



Fonte: Ana Carolina e Mayra, 2023.

Figura 45: Slides apresentado na Roda de Conversa - Identidade de Gênero e Transfeminismo - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-Ce.



Fonte: Ana Carolina e Mayra, 2023.

Figuras 46 e 47: Socialização da Roda de Conversa com alunas das 1ª e 2ª séries - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba- CE.



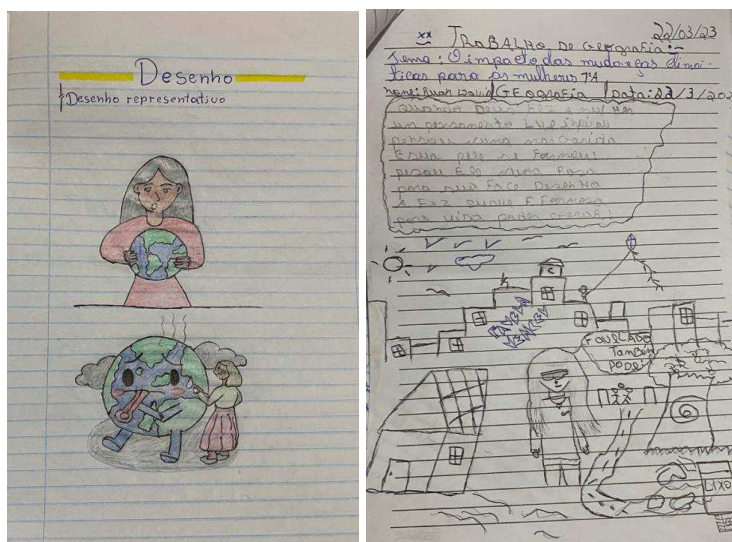
Fonte: Celcimar, 2023.

Na disciplina de Geografia, como passamos o mês de março trabalhando as questões climáticas e também pautas relacionadas ao dia Internacional da Mulher, nós discutimos e debatemos o porquê das mulheres serem as mais afetadas pelas mudanças climáticas, interpretamos algumas notícias de jornais também e muitos deles no começo estavam se questionando o que tinha a ver a mulher e o clima. Após isso, assistimos um vídeo curto (Mulheres e mudanças climáticas) sobre as mulheres serem as mais afetadas pelas mudanças climáticas e realizamos uma roda de conversa (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=T9XMjqp389k>). Dessa forma, solicitei a eles como

trabalho Parcial da disciplina que eles elaborassem um texto ou desenhassem ou criassem um poema ou música sobre “O impacto das mudanças climáticas para as mulheres”. Os resultados podemos ver em alguns dos trabalhos abaixo.

O primeiro desenho mostra duas situações, na figura 28, a primeira a mulher segurando o planeta Terra e a segunda situação a mulher cuidando do planeta Terra doente, isso mostra muito do imaginário da Mãe Natureza, uma figura feminina. Além disso, mostra que a questão do cuidado, seja da família ou até mesmo do planeta Terra está atrelado à mulher, pois como mãe, essa saberá cuidar bem do planeta. O segundo desenho, presente na figura 29, é bem interessante, pois o estudante desenhou uma mulher periférica, a qual está submetida às mais diversas adversidades ambientais, a sua casa no morro que pode desabar com um deslizamento de terra, a falta de saneamento básico e a poluição.

Figuras 48 e 49: Trabalho Parcial dos Alunos - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima- Pacatuba-ce.



Fonte: Autoral, 2023.

Na trilha de “Quem cuida do Meio ambiente”, no mês de março discutimos o Ecofeminismo, como uma vertente atual do Feminismo, na qual acredita-se que a mulher sofre violências tanto quanto a natureza, buscando assim a promoção de uma justiça ambiental e social. Além disso, discutimos também sobre as mulheres camponesas no Brasil, qual seria a importância dessas mulheres para ciência” que mostrava as mulheres camponesas em diferentes estados do Brasil (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5ea05xgRDq4&t=379s>). Solicitei para que os alunos anotassem o que eles achassem mais interessantes dos vídeos e ao longo dos vídeos nós fomos discutindo o que nos ia chamando atenção. Por fim, pedi para eles responderem duas

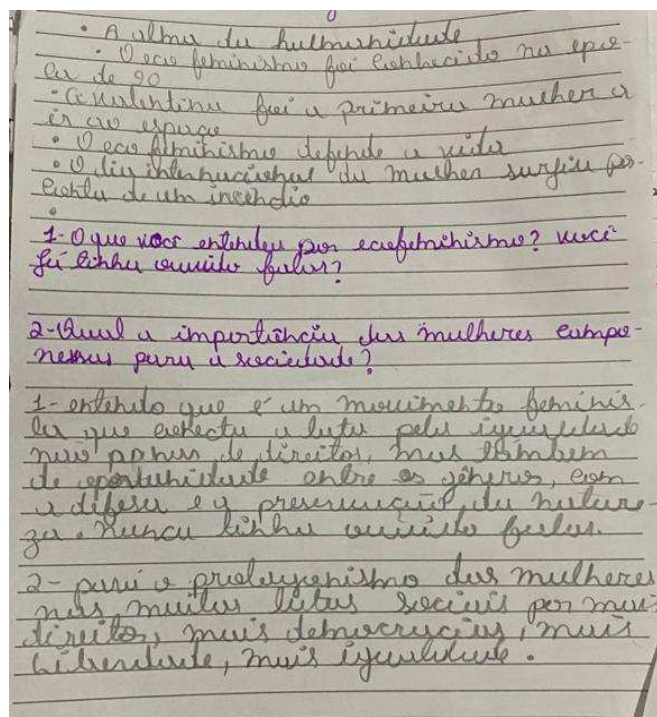
perguntas: a primeira buscou saber o que eles haviam entendido por Ecofeminismo e se já tinham ouvido falar e a segunda buscou saber se eles tinham compreendido a importância das mulheres camponesas.

Os pontos dos vídeos que a aluna achou interessante, aparecem na figura 30, foram: o apogeu do ecofeminismo na década de 90, a primeira mulher ecofeminista, o ecofeminismo defender a vida, o fato de o dia Internacional da Mulher ter sido em homenagem às vítimas da fábrica que foi incendiada.

No que tange a primeira pergunta: “O que você entendeu por ecofeminismo? Você já tinha ouvido falar?”, a aluna respondeu: “Entendo que é um movimento feminista que conecta a luta da igualdade não apenas de direitos, mas também de oportunidade entre os gêneros, como a defesa e a preservação da natureza. Nunca tinha ouvido falar.”

Sobre a segunda pergunta: “Qual a importância das mulheres camponesas para a sociedade?”, a aluna respondeu: “Para o protagonismo das mulheres nas muitas lutas sociais por mais direitos, mais democracia, mais liberdade, mais igualdade”.

Figura 50: Atividade sobre Ecofeminismo e mulheres camponesas, 2ª série - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-Ce.



Fonte: Autoral, 2023.

Ademais, como no mês de março trabalhamos as questões de violência de gênero por meio de aulas expositivas e debates nas aulas de Geografia, a última questão da prova que elaborei se tratou dessa temática e buscou compreender quantos alunos conseguiram

realmente assimilar o conteúdo passado. A questão, presente na figura 31, trouxe um texto sobre o feminicídio e em seguida um mapa de violência contra a mulher no mundo, na prova os estudantes deveriam refletir e associar qual alternativa estaria correta de acordo com os dados informados tanto no texto quanto no mapa.

Figura 51: Questão da Prova Bimestral dos alunos da 1ª série - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-CE

20. *“O feminicídio é a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como subjugação da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante.*

“Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (Relatório Final, CPMI-VCM, 2013).



Com base nas informações anteriores, e no mapa a seguir, pode-se afirmar que:

- Os países da América do Sul são os que mais se destacam na violência contra as mulheres porque as mulheres desses países são preguiçosas.
- O Brasil está em 5º lugar no ranking de violência contra a mulher porque a cultura machista e patriarcal instaurada no país desde a colonização reflete até os dias atuais.
- a violência contra as mulheres afeta mulheres ricas e mulheres pobres da mesma forma.
- O feminicídio só vai parar de acontecer quando as mulheres agirem de forma correta com a moral e bons costumes.
- Antigamente não existia violência contra a mulher porque a mulher não irritava o homem.

Fonte: Autoral, 2023.

O sistema de provas da escola é semelhante ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim foram elaboradas 5 questões de Geografia, sendo esta, a última questão da prova das turmas que leciono (1ª séries A, C e D).. A seguir analisaremos como cada turma procedeu e, em seguida, como todas as turmas se saíram no geral.

O gráfico 5 se refere a turma do 1º A, sendo a turma que obteve a maior porcentagem de acertos, marcando o item B (29 acertos), 4 alunos marcaram o item C, 2 alunos marcaram o item A, 2 alunos marcaram o item D e 4 alunos marcaram o item E.

Gráfico 5: Respostas 1ª série A - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-CE.



Fonte: Autoral, 2023.

O gráfico 6 representa a turma do 1º ano C, onde 68,4% da turma acertou a questão (26 acertos), 1 aluno marcou o item A, 7 alunos marcaram o item C, 2 alunos marcaram o item D e 2 alunos marcaram o item E.

Gráfico 6: Respostas 1ª série C- EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-CE.



Fonte: Autoral, 2023.

O gráfico 7 se refere a turma do 1º ano D, no qual 51,2% dos alunos marcaram o item correto (21 marcaram B), 1 aluno marcou o item A, 14 alunos marcaram o item C, 2 alunos marcaram o item D e 3 alunos marcaram o item E.

Gráfico 7: Respostas 1ª série D - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-CE.



Fonte: Autoral, 2023.

O gráfico 8 reúne todas as turmas de 1ª Série, mostrando que 63,3% dos alunos conseguiram compreender de forma efetiva as discussões realizadas em sala. Ao todo responderam a essa questão 120 alunos, desse total 76 alunos marcaram item B, 4 alunos marcaram item A, 25 alunos marcaram o item C, 6 alunos marcaram o item D e 9 alunos marcaram o item E.

Essa questão requer que o estudante analise o mapa e o relacione com a história da mulher no Brasil, compreendendo que as dificuldades da mulher na sociedade atual são reflexo do que vivemos no passado. A alternativa a) mostra que o estudante conseguiu compreender o mapa no que tange a sua representação gráfica, porém não conseguiu compreender que nos países da América Latina as mulheres foram exploradas desde a colonização até os dias atuais. A alternativa c) mostra que o estudante consegue compreender que há violência de gênero para com as mulheres, no entanto, não consegue enxergar as interseccionalidades que separam as mulheres ricas das mulheres pobres nas suas dificuldades perante à sociedade. A alternativa d) mostra que o estudante consegue compreender que o feminicídio ocorre, porém não consegue entender que a culpa do feminicídio não é da mulher e sim do sistema machista. A alternativa e) está incorreta e

mostra que o estudante não desenvolveu as habilidades necessárias para a resolução da questão, baseando-se apenas nos dados do mapa e do trecho da entrevista, pois a violência contra a mulher sempre existiu, principalmente em governos autoritários.

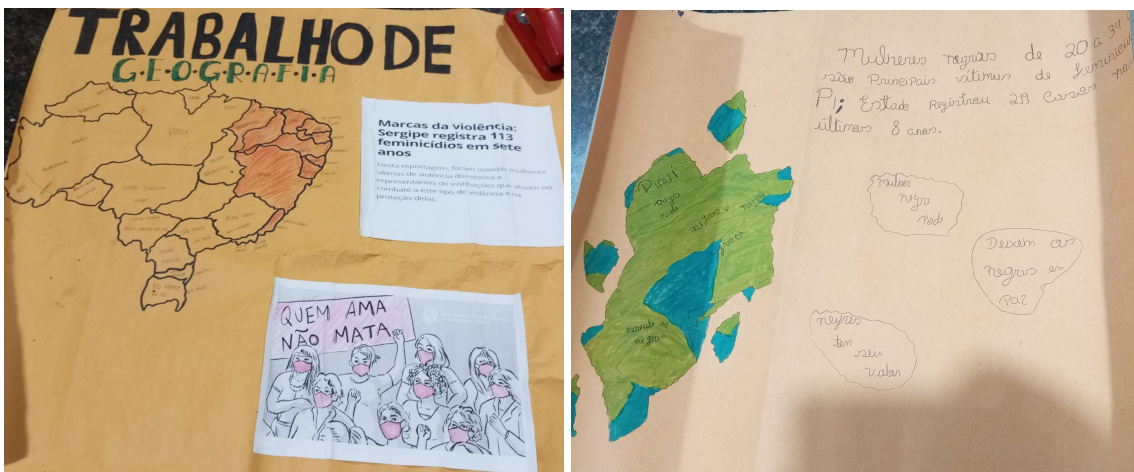
Gráfico 8: Saldo de resposta da questão - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-CE.



Fonte: Autoral, 2023.

Ainda, no mês de Abril, solicitei para que os alunos, realizassem uma pesquisa, primeiramente discutimos sobre os índices de feminicídio no Nordeste, a partir de notícias de jornal, assim, cada equipe ficou responsável por interpretar aquela notícia que entreguei para cada equipe e realizar um cartaz a partir da respectiva notícia. Além disso, eles teriam que desenhar um mapa do respectivo estado.

Figura 52 e 53: Cartazes dos alunos da 1ª série sobre o Índice de Feminicídio no Nordeste - EEMTI Des. Raimundo de Carvalho Lima, Pacatuba-CE.



Fonte: Autoral, 2023.

Na figura 32, temos um mapa do Brasil com um recorte do Nordeste Brasileiro e uma notícia do estado de Sergipe “Marcas da violência: Sergipe registra 113 feminicídios em sete anos.”, embaixo tem um desenho escrito “quem ama, não mata”. Na figura 33 tem um mapa do Piauí, com a notícia “Mulheres negras de 20 a 30 anos são maioria nas estatísticas de feminicídio no Piauí”, embaixo da notícia têm-se algumas mensagens “Negras tem o seu valor”, “Mulher negra pode”, “Deixem as negras em paz”.

Por fim, é necessário que estejamos sempre dialogando com nossos alunos sobre temas como o Feminismo, é nesse momento que nós percebemos que pouco se chega ao chão da escola o que é produzido na universidade, isso não é uma crítica a universidade, mas sim a nós professores pesquisadores que muitas vezes deixamos isso passar, temos que tirar essa ideia de que porque são alunos muitas vezes periféricos, ou com dificuldades de aprendizagem que não são capazes de aprender, pois são sim capazes de aprender sobre feminismo, sobre cidadania, sobre geografia, sobre respeitar e ser quem se é.

4. CONCLUSÃO

O Feminismo enquanto movimento, ao longo dos anos, enfrentou muitos avanços e retrocessos, no entanto, hoje pode-se dizer que esse movimento já consegue alcançar o ambiente escolar, seja pelas mídias digitais ou seja pelos próprios professores, contudo, há de se ter muito cuidado no tipo de feminismo que chega às escolas se não é um feminismo individual e midiático que não abrange a todos sem muitos questionamentos apenas “girl power” (poder feminino) e nada de lutas e reivindicações políticas.

É nesse cenário que a Geografia Feminista se coloca como corrente crítica na qual temos autores como SILVA, ORNAT, ROSE, MASSEY e outros, da abordagem feminista dentro da escola, discutir essas desigualdades espacializando-as por meio de notícias de jornais, vídeos, pesquisas realizadas dentro da escola, análises cartográficas e etc. Desenvolvendo e reforçando o exercício da cidadania das meninas e mulheres que estão na escola, fazendo com que elas se enxerguem protagonistas do movimento de equidade de gênero.

O professor de Geografia deve trabalhar sempre com os Temas Transversais, não deixando que as aulas fiquem monótonas, ou seja, a mesma aula de sempre. A pesquisa, a observação, o planejamento, a prática, deve estimular o senso crítico dos alunos e do professor e permitir a construção, desconstrução e reconstrução do processo de ensino e aprendizagem de todos, contemplando projetos interdisciplinares e a realidade dos estudantes.

No que tange às perguntas iniciais que nortearam a pesquisa, é válido ressaltar que existe sim pensamento feminista dentro da escola, no entanto, nem todos os professores vão abordar a temática da mesma forma. A importância da visão feminista no ensino de Geografia é compreender as questões de gênero, raça e classe a partir de uma perspectiva interseccional, onde estas se interseccionam e se afetam/são afetadas diretamente. Os alunos não só compreendem a importância da discussão de gênero, como estes mesmo são protagonistas dessas discussões.

A Geografia Feminista construída no cotidiano escolar, não necessariamente precisa de grandes eventos, mas discussões em sala de aula, trabalhos, filmes, músicas, temas geradores, são formas de incluí-la, mesmo quando não há oportunidades para explorá-la de forma mais aberta. A Geografia Feminista é tanto para professores quanto professoras de geografia, a medida em que esta é colocada, como corrente de estudo, para que consigamos analisar as diversas espacialidades existentes dos diversos indivíduos e suas diversas cidadanias.

Como resultados, obtivemos uma maior participação dos alunos nas aulas de Geografia, além de muitos questionamentos que eles fizeram, discussões, repensamos falas que geralmente são ditas por eles ou pelos colegas que podem reforçar as desigualdades de gênero, além de fazer uma análise mais aprofundada da importância dos mapas e de se situar dentro do espaço geográfico para tratar de assuntos como o direito das mulheres de existir livremente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Elaene Rodrigues. Feminismo e mulheres na resistência à ditadura brasileira de 1964-1985. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 19, n. 47, 2021.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. **Estudos avançados**, v. 17, p. 133-150, 2003.
- BARBOSA, M. R. ASSÉDIO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA. *Diversidade e Educação, [S. l.]*, v. 9, n. Especial, p. 110–127, 2021. DOI: 10.14295/de.v9iEspecial.12639. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12639>. Acesso em: 12 out. 2023.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2014.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. acesso em 20/09/2023.
- _____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2013.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, p. 9-30, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2022.
- CASTRO, Lorena Roberta Barbosa; SIQUEIRA, Dirceu Pereira. Minoria feminina e constituições republicanas brasileiras: análise de 1891 a 1988 pela inclusão das mulheres. **Revista Argumenta**, n. 33, p. 361-555, 2020.
- CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serviço Social & Sociedade**, p. 211-230, 2018.

- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.
- DANTAS, J. S.; PEREIRA, T. G. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290 - 319, 2022. DOI: 10.5965/1984724623532022290. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22315>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- DIAS, Joelson; SAMPAIO, Vivian Grassi. A inserção política da mulher no Brasil: uma retrospectiva histórica. **Estudos eleitorais**, v. 6, n. 3, p. 55-92, 2011.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 29-45, 2003.
- FEITOSA, Vitória de Freitas. **Análise sobre o feminismo liberal e suas contradições na reprodução das relações patriarcais e capitalistas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FIGUEIREDO, P. S. de ; MARTINS, Valéria. S. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **ODEERE, [S. l.]**, v. 5, n. 10, p. 334-344, 2020. DOI: 10.22481/odeere.v5i10.6780. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6780>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FOLLADOR, Kellen Jacobsen. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. **Revista fato & versões**, v. 1, n. 2, p. 3-16, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2017.
- GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.
- KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BOCKX, Isabela; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; ABREU, Marcelo; MARTINI, Alice de; FREITAS, Eliano; GAUDIO, Rogata Soares del. **Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25(2):59-76, jul./dez. 2000.
- LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: Mary Del Priori (org.); Carla bassanezi. **História das Mulheres no Brasil**. 6ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2002. P. 441 – 481.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2003.
- MARTINEZ, Fabiana Jordão. Militantes e radicais da quarta onda: o feminismo na era digital. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, 2021.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**, 1999.
- OPPEN, Florence. O feminismo radical e o surgimento das teorias do patriarcado: um ponto de vista marxista. **Revista Marxismo Vivo**, n. 7, p. 175-198, 2003.
- ORNAT, Marcio Jose. Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista. **Terr@ Plural**, v. 2, n. 2, p. 309-322, 2008.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra livre**, n. 14, p. 100-124, 1999.

- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. A disciplina escolar e os currículos de Geografia. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 59-86.
- REIS, Máira Lopes. Estudos de Gênero na Geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e Cultura**, n. 38, p. 11-34, 2015.
- RIBEIRO, Andréa; BRITO, Fabiano; SILVA, Eliane Costa da. O Estado Novo, o rádio e seus órgãos reguladores. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2001.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do professor de Geografia. **Terra Livre**, p. 129-144, 2000.
- ROSE, G. 1993. **Feminism and Geography: the limits of geographical knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. DE P. E. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, n. 30, 11
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.
- SANTOS, Milton. POR UMA GEOGRAFIA CIDADÃ: POR UMA EPISTEMOLOGIA DA EXISTÊNCIA. **Boletim Gaúcho de Geografia**: Rio Grande do Sul, 21: 7-14, ago, 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38613/26350>>. Acesso em: 10 jun 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Autores associados, 2019.
- SILVA, Diogo Jordão; SILVA, Silvana Cristina da. O ensino de Geografia e a formação para a cidadania: possibilidades e desafios. In: Congresso Latinoamericano de Humanidades, XII. 2016. Rio de Janeiro. **Anais do XII Congresso Latinoamericano de Humanidades**, Rio de Janeiro, 2016. p. 214-219. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403970447_ARQUIVO_CONTRIBUIC_OESDAGEOGRAFIAPOLITICAPARAFORMACAODOALUNOCIDADAO_revisado.pdf>. Acesso em: 10 jun 2022.
- SILVA, Joseli Maria. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios as praticas investigativas da ciencia geografica. **Espaço e Cultura**, n. 27, p. 39-56, 2010.
- _____, Joseli Maria; NABOZNY, Almir; ORNAT, Marcio José. A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa geográfica: uma questão de escolhas metodológicas.
- _____, J. M; ORNAT, M. J; CHIMIM JUNIOR, AB (Org.). **Espaço, gênero e feminilidades ibero-americanas**. Editora Toda Palavra, Ponta Grossa, 2011.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.
- SILVA, Susana Maria Veleda da. Geografia e gênero/geografia feminista-o que é isto?. **Boletim gaúcho de geografia**, v. 23, n. 1, 1998.
- SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, n. 1, p. 50-66, 2009.
- TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, v. 23, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>>. Acesso em: 10 jun 2022.
- ZAKARIA, Rafia. **Contra o feminismo branco**. Editora Intrínseca, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1- Qual seu nome?
- 2- Você gosta de frequentar a escola?
- 3- Você gosta do Novo Ensino Médio?
- 4- Como você se identifica?
 - a) MULHER
 - b) HOMEM
 - c) AGÊNERO, GÊNERO FLUÍDO E ETC
- 5- Você já sofreu assédio dentro ou fora da escola?
 - a) sim
 - b) não

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Qual ou quais disciplinas você ministra na EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho?
- 3- Você trabalha em outra ou outras escolas?
- 4- Como professora, você já enfrentou alguma situação de assédio dentro do ambiente escolar?
- 5- Você já presenciou ou soube de algum aluno (a) que sofreu assédio dentro do ambiente escolar?
- 6- O que você acha que deve ser feito quando um aluno/aluna sofre assédio fora ou dentro do ambiente escolar? Qual o papel da escola na sua opinião em relação a isso?
- 7- Como professora, você se vê como inspiração para suas alunas? Justifique.
- 8- Você acredita que para além do mês de março, assuntos que rondam as desigualdades de gênero devem estar presentes na escola?
- 9- Nas suas aulas você costuma abordar questões de gênero, questões ambientais, questões de raça e classe?
- 10- Você sabe o que é o Feminismo?
- 11- Se você respondeu que sim ou que já ouviu falar, na pergunta anterior, diga o que é feminismo para você?
- 12- Você se considera uma professora feminista?
- 13- Por fim, que programações você sugeriria para a escola realizar durante o ano envolvendo as alunas?