

Revista  
Latino-americana de

# Geografia e Gênero

Volume 15, número 1 (2024)  
ISSN: 2177-2886

Artigo

## Corpo Viado: Inflexões sobre o Encontro entre a Geografia e a Escola

*Cuerpo de Maricón: Inflexiones sobre el Encuentro  
entre la Geografía y la Escuela*

*Fag Body: Inflections on the Encounter between  
Geography and School*

**Victor Pereira de Sousa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil  
victordesousa@outlook.com.br

**Renan Corrêa**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil  
naner\_rj@hotmail.com

Como citar este artigo:

SOUSA, Victor Pereira de; CORRÊA, Renan. Corpo Viado: Inflexões sobre o Encontro entre a Geografia e a Escola. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 81 - 95, 2024. ISSN 2177-2886.

Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

# Corpo Viado: Inflexões sobre o Encontro entre a Geografia e a Escola

*Cuerpo de Maricón: Inflexiones sobre el Encuentro entre la Geografía y la Escuela*

*Fag Body: Inflections on the Encounter between Geography and School*

## Resumo

Ao trazer o corpo como um elemento fundamental para a produção do espaço-tempo escolar, o argumento deste texto é de que o encontro entre a Geografia e a escola é pelo corpo. Assim, por meio de um esforço teórico e de experiências vivenciadas no exercício da sala de aula da Educação Básica como professores de Geografia, buscou-se problematizar a invisibilidade do corpo no que tange às preocupações do campo geográfico, no que diz respeito à escola. Para tanto, o corpo viado foi uma escolha relacionada ao objeto da pesquisa, mas também de cunho pessoal, de modo a tensionar o emaranhado que se constitui com as sexualidades em dissidência, a docência, a escola e a Geografia.

Palavras-Chave: Corporeidade; Espaço; Tempo; Experiência; Docência.

## Resumen

Al traer al cuerpo como elemento fundamental para la producción del espacio-tiempo escolar, el argumento de este texto es que el encuentro entre Geografía y escuela es a través del cuerpo. Así, a través de un esfuerzo teórico y de experiencias vividas en el aula de Educación Básica como docentes de Geografía, buscamos problematizar la invisibilidad del cuerpo en relación a las preocupaciones del campo geográfico con respecto a la escuela. Para ello, el cuerpo maricón fue una elección relacionada con el objeto de la investigación, pero también de carácter personal, con el fin de tensionar el entrelazamiento que constituyen las sexualidades en la disidencia, la docencia, la escuela y la Geografía.

Palabras-Clave: Corporalidad; Espacio; Tiempo; Experiencia; Enseñanza.

## Abstract

By positioning the body as a fundamental element in the production of school space-time, this text argues that the intersection between Geography and school occurs through the body. Thus, through theoretical effort and events experienced in the practice of teaching Geography in Basic Education classrooms, the invisibility of the body regarding geographical concerns in schools is problematized. In this context, the choice of the faggot body was both related to the research object and of a personal nature, aiming to challenge the complexity that arises with dissident sexualities, teaching, school, and Geography.

Keywords: Corporeality; Space; Time; Experience; Teaching.

## Introdução

Ao aceitarmos o desafio de escrever sobre nossas trajetórias enquanto professores viados de Geografia, decidimos construir este texto por meio daquilo que nos une: a docência em Geografia na Educação Básica e a nossa viadice, por meio de algumas experiências que vivenciamos. Para isso, na contramão de uma leitura que presume que nós estamos no mundo, defendemos que nossa existência implica sermos o mundo. E, por isso, fazemos Geografia com o nosso corpo todo (Oliveira; Arruzzo, 2023).

Nossa defesa vem de aprofundamentos teóricos nos quais nos debruçamos em estudos de gênero, sexualidades e racialidade, dentro e fora do campo geográfico – como na Educação e na Filosofia –, que nos possibilitaram outras compreensões sobre as relações entre nossos diferentes modos de existência, nossas corporeidades, sobre o tempo e o espaço. Nossa aproximação e aprofundamento junto às epistemologias feministas nos faz constantemente repensar nosso próprio fazer geográfico e faz “com que as teorias feministas nos lev[e] a questões epistemológicas que permit[em] abordagens geográficas posicionadas e subversivas [...], ainda que tidas pelo campo geográfico como malditas” (Oliveira; Arruzzo, 2023, p. 120).

Contudo, queremos enfatizar que pretendemos extrapolar as questões epistemológicas para pensarmos sobre os diferentes modos de existência na relação entre a Geografia e a escola, para que ela não seja tomada somente pela projeção de um objeto epistemológico, ou seja, por algo que será ensinado na escola. Isso ocorre por conta da frequente ausência de discussões sobre o corpo no ensino de Geografia, pois, quando ele aparece, facilmente desliza para uma coisa a ser ensinada, onde a produção de sentidos se esvazia e o caráter tecnicista e instrumental predomina o ensinar e o aprender Geografia, exumando os diferentes modos de existência desses processos de criação.

Nosso argumento, baseado em um esforço teórico e articulado com experiências nossas enquanto professores da Educação Básica, é o de afirmar que o encontro entre a Geografia e a escola é pelo corpo, e não pelos objetos de ensino – como um de nós já vem tentando argumentar há algum tempo (Sousa, 2022; 2023; Sousa; Ranniery, 2023). De certo, isso não exclui de nenhuma forma as relações de ensino-aprendizagem, mas evidencia que o próprio ensino da Geografia não está livre dos efeitos da diferença (Derrida, 1991) em que nossas corporeidades se produzem e produzem nossas espacialidades no espaço-tempo da escola.

Desse modo, o presente texto está dividido em três sessões: na primeira delas nós buscamos situar, mesmo que brevemente, a presença do corpo no campo da ciência geográfica e do fazer geográfico, direcionando tais questões, já na segunda sessão, para reflexões sobre o corpo viado, à docência e à escola, tensionando, também, sobre como a homossexualidade, historicamente, foi inventada – e punida – em diferentes contextos espaço-temporais. Na terceira sessão nós abordamos experiências nossas enquanto professores viados de Geografia na Educação Básica, relacionando-as com as problemáticas trazidas nas sessões anteriores e mobilizando outras provocações para pensarmos o encontro entre a Geografia e a escola por meio do corpo.



### Trilhar por uma Geografia corporificada

Ao pensar sobre a relação entre o corpo e a Geografia, somos provocados a pensar: “mas tem espaço para o corpo na Geografia?” (Sousa; Ranniery, 2023). A última década no campo da ciência geográfica tem demonstrado que a resposta pode ser sim, pois, nesse período, é perceptível o aumento de estudos e pesquisas em Geografia envolvendo o corpo. “O motivo para esse acontecimento se encontra no modo como o que veio a se denominar de Geografias Feministas passou a evidenciar o corpo em diferentes áreas da ciência geográfica” (Sousa; Ranniery, 2023.), mobilizando outros modos de se pensar e de se fazer esta ciência.

Devemos considerar que “o corpo manteve-se como uma perspectiva irrelevante para o meio científico geográfico durante muito tempo, ganhando gradativamente importância na última década do século XX” (Silva; Ornat; Junior, 2013, p. 88). Como apontam Lynda Johnston e Robyn Longhurst (2023), o corpo tem sido objeto de análise na Geografia desde a década de 1990, com o desenvolvimento de pesquisas que se preocuparam com questões relacionadas à especificidade sexual, sobre as diferenças corporais, o patriarcado e as relações constitutivas entre corpos e lugares. No Brasil, a publicação de Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades, organizado por Joseli Maria Silva (2009) é considerado um marco desse movimento.

Produzir pesquisa no campo geográfico junto ao corpo nos faz “pensar essa geografia para além de uma ciência fria, sem coração e sem sangue” (Oliveira; Arruzzo, 2023, p. 118). Isso também nos coloca em um lugar de reflexão de que “nossas geografias têm sido de pensar e fazer, de chorar e de rir” (Oliveira; Arruzzo, 2023, p. 116). E, assim como Lynda Johnston e Robyn Longhurst (2023, p. 43), entendemos que “os corpos são construídos pela história, espaço, texto, representação e discurso, [mas] não queremos negar a materialidade real carnal dos corpos”, o que exige uma corporificação do nosso fazer geográfico que também é material.

Ao trilhar por caminhos de uma Geografia corporificada, acreditamos que “pensar e geografiar com o corpo todo significa considerar que as sabedorias insurgentes fertilizam o pensamento decolonial, anticolonial e a epistemologia feminista provocando consideráveis aberturas na imaginação geográfica” (Oliveira; Arruzzo, 2023, p. 127, grifo das autoras). Joseli Maria Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2019, p. 64) notam a força da obra Henri Lefebvre em configurar essa discussão e defendem que, embora grande parte das referências de sua obra estejam voltadas para os marxismos e para apreender relações sociais e econômicas no interior do capitalismo, “sua obra intelectual permite constituir outros caminhos imaginativos de espaço”.

Assim, a teorização de Henri Lefebvre é “notadamente [construída] pela ideia de que o espaço é profundamente político e ideológico e pela importância do corpo humano para uma compreensão das conexões entre poder e espaço” (Silva; Ornat; Junior, 2019, p. 64). Portanto, o corpo, nesse processo de feitura que é a Geografia, é a escala que nos possibilita o viver junto – nós e outros corpos humanos, mas também com outras criaturas, vivíveis ou não a olho nu – tecemos as relações que emaranham o espaço e o tempo, sobretudo, o

escolar.

A escola, entendida aqui como um espaço produzido espaço-temporalmente, deixa de ser, então, um mero adjetivo de espaço – o espaço escolar – para evidenciar que isso que chamamos de escola faz parte dos diferentes modos de existência que nela se produzem e implica que o corpo faça parte desse processo. E, levando em consideração que “nosso tamanho, formato, saúde, aparência, vestimenta, comportamento, sexualidade e práticas sexuais afetam como nós respondemos aos outros e como as pessoas respondem a nós” (Johnston; Longhurst, 2023, p. 43), o fato de sermos viados complica o funcionamento da norma quando essas respostas curto-circuitam o ordenamento pretendido – a cis-heteronormatividade branca – ao tornarmos as fissuras normativas lacunas de sobrevivência.

Para tanto, reconhecemos, como Ivaldo Lima (2023, p. 76), que “os corpos não estão no espaço. Os corpos são espaço”, o que reverbera em assumir que “além do corpo ser espaço coetaneamente articulado ao tempo, o corpo é o marco zero da experiência; o corpo, é, por assim dizer, a escala espacial primeva do existir” (Lima, 2023, p. 83). Pensando o corpo viado – especialmente no espaço-tempo escolar – há um pressuposto político de que “o corpo do qual tratamos é um corpo desejanter. O desejo é o argumento político do corpo. O como argumento político requisita o desejo” (Lima, 2023, p. 83). Além disso, é importante circunscrever que, neste texto, estamos nos referindo a um corpo específico: o corpo viado.

O que estamos entendendo como desejo está assimilado ao que Félix Guattari e Suely Rolnik (2011) afirmaram ao considerar que:

O desejo, em qualquer dimensão que se o considere, nunca é uma energia indiferenciada, nunca é uma função da desordem. Não há universais, não há essência bestial do desejo. O desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo (Guattari; Rolnik, 2011, p. 89).

A relação entre o corpo desejanter e a sexualidade em dissidência de um corpo viado nos leva ao encontro de Michel Foucault (2021) com o dispositivo da sexualidade. Para o autor, não há uma sexualidade pré-existente que é moldada pelas relações de poder, isso porque a sexualidade é uma das figuras das relações de poder. A sexualidade, portanto, não é uma essência humana dada pela natureza. Michel Foucault (2021) demonstra como desnaturalizar a natureza desmontando a ideia da sexualidade como algo pré-existente constitui outras formas de se pensar o poder, onde ele nunca é uma força negativa, mas sempre um exercício de força. O que, para nós, está diretamente relacionado com o processo de produção espacial da escola e do nosso fazer geográfico.

### **Corpos viados que fazem Geografia**

A sexualidade, nos termos foucaultianos, passa a ser entendida como uma das figuras de poder que formam os sujeitos, sendo, então, da ordem da imanência (Foucault, 2021). Além disso, Michel Foucault (2023) demonstrou como a sexualidade é uma forma de regulação do prazer e do desejo, em que há, por exemplo, um gerenciamento do sexo no que tange às questões

demográficas. Dessa forma, o filósofo demonstrou como, mesmo quando o sexo é visto como uma ameaça, ele nunca deixa de estar nas preocupações principais que regem a sexualidade.

Na esteira desse pensamento, Gayle Rubin (2017) buscou demonstrar como o sexo e, conseqüentemente, as práticas sexuais são colocadas em lugar de perigo constante. Ao tentar responder a uma agenda conservadora que permeava os estudos de gênero em relação ao sexo e as práticas sexuais, a autora demonstrou como o exercício da sexualidade é meramente condenatório como um ato de partida. Assim, a repressão acaba por produzir aquilo que vai reprimir e o sexo é visto como uma ameaça pública.

Segundo Daniel Borrillo (2010), as sexualidades em dissidência desde muito tempo vêm sendo condenadas como uma prática grave, comparada pela igreja cristã, por exemplo, ao canibalismo. Ainda de acordo com o autor, é um equívoco afirmar que as violências sofridas por pessoas que não se identificam com a cis-heterossexualidade branca sempre existiram, muito porque as homossexualidades, por exemplo, não se mostravam como nos dias atuais. Para se ter noção, na antiguidade grega e romana, a homossexualidade (pederastia, termo utilizado na Grécia e Roma) era compreendida de outra maneira. Na Grécia, alguns homens tinham a permissão de manter relações sexuais com um menino, para iniciá-lo em sua fase adulta, preparando-o para cidadania. Em Roma, a relação era permitida até com outro homem adulto, porém de classe social inferior a dele.

Desse modo, “a Grécia deixa transparecer sua qualificação de sociedade falocêntrica cujo intercurso anal ou intercrural entre o *erasté*<sup>1</sup> e o passivo *erômenos*<sup>2</sup> fazia parte do ritual de escarificação ou infibulação” (Candido, 2016, p. 38, grifos da autora), ou seja, tratava-se de um ritual de passagem que determinava a marca da masculinidade do considerado erômenos para que ele pudesse exercer sua cidadania e construir futuras alianças políticas. Maria Regina Candido (2016) salienta que essa era uma prática ritualística que ocorria apenas entre os cidadãos e a aristocracia, “ou seja, o segmento social que cultuava o lazer, empregando o seu tempo no ócio, no *gymnasium*<sup>3</sup> e/ou *symposium*<sup>4</sup> (Candido, 2016, p. 38, grifos da autora). Já em relação a Roma, não ocorria essa distinção, porém também havia hierarquizações.

Como bem mostra Lourdes Conde Feitosa (2016, p. 126), “a posição do sujeito como ativo ou passivo é defendido por parte da historiografia como a grande fronteira moral que demarca os indivíduos e não a preferência hetero ou homossexual”. Havia uma representação em que o homem aristocrático e cidadão desempenhava um papel ativo tanto no âmbito sexual quanto social. Tal modelo de virilidade era caracterizado pela harmonia entre a liderança

1 Este termo se referia a um homem aristocrata envolvido em um relacionamento com um adolescente do sexo masculino denominado *erômenos*.

2 Termo para se referir a um adolescente do sexo masculino envolvido em uma relação amorosa com um homem adulto, denominado *erasté*.

3 Na Grécia antiga, este termo era designado para se referir a "escola para exercícios nus". Esse local era utilizado principalmente para o treinamento de atletas.

4 Foi um termo utilizado na Grécia Antiga para se referir a uma festa onde se bebia, geralmente realizada depois de um banquete.

social, o controle emocional e sexual, assegurando ao aristocrata a capacidade de exercer a penetração tanto em homens quanto em mulheres.

Ainda nesse contexto, embora a prática sexual ativa com homens e mulheres fosse aceita, a conformidade com as normas sociais entre os aristocratas demandava a abstenção de ser penetrado outros homens, jovens ou adultos, bem como mulheres aristocráticas, sejam casadas, solteiras ou viúvas. Assim, “a violação a essa regra resultaria no *stuprum*, que não significava uma relação sexual forçada, imposta, como concebida em dias atuais, mas relações ilícitas, que punham em perigo a *pudicitia* do sangue romano” (Feitosa, 2016, p. 127).

Em terras latinas, o termo mais utilizado até o século XIX para se referir às sexualidades em dissidência era a sodomia, que tem origem no Livro de Gênesis, no Antigo Testamento, fazendo referência às cidades de Sodoma e Gomorra, que foram destruídas por conta do pecado. Ainda no século XIX, muitos países, incluindo o Brasil, já tinham descriminalizado as práticas sodomitas, porém essas relações ainda não eram vistas com bons olhos e as pessoas continuavam sendo punidas, tendo a polícia como a instituição responsável por cuidar e zelar pela moral e os bons costumes da sociedade brasileira.

O crime da “sodomia”, herdado do código penal português que se aplicava ao Brasil colonial, é eliminado da legislação brasileira em 1830, a partir do Código Penal Imperial promulgado por D. Pedro I para o país independente. A mudança na legislação e a suspensão de qualquer referência ao termo impreciso da “sodomia” fazia parte de um projeto de modernização legal que acompanhava outras reformas jurídicas que vinham ocorrendo na Europa. Com efeito, a legislação brasileira se via influenciada pelas ideias de Jeremy Bentham, pelo Código Penal Francês de 1791, pelo Código Napolitano de 1819 e pelo Código Napoleônico de 1810, que discriminaram, de modo geral, as relações sexuais entre maiores de idade. Entretanto, por meio de diversos instrumentos de repressão, permaneceria nessas sociedades do estigma do “sodomita” e sua condenação como infrator da normalidade estabelecida na ordem social vigente (Brulon, 2018, p. 51).

O problema é que, como pressupõe Bruno Brulon (2018), a imprecisão para se classificar o crime de “sodomia” no período colonial de nossa história pode até ter configurado sua ausência no Código Penal, mas não deixou de ser uma infração simbólica, que mesmo descriminalizada continuou sendo condenada socialmente. “A homossexualidade ou qualquer sexualidade desviante prevista no termo ‘sodomia’ não deixaram de ser punidas mesmo quando não podiam ser objetivadas como infração” (Brulon, 2018, p. 53). Assim, a “sodomia” persistiu como um estigma que mesmo fora do texto da lei nunca deixou de ser repugnada pelos sistemas jurídico-econômicos do Estado.

Na história do Brasil, muita coisa mudou desde o período colonial até os dias de hoje, mas a estigmatização em torno da homossexualidade ainda encontra raízes de sustentação na política condenatória social. Além disso, como pode ser observado com o exemplo do crime de “sodomia”, a

homossexualidade reduzida às práticas sexuais “deixa de enxergar uma cultura de afetos, medos, desejos e diferenças por detrás das categorias empregadas para excluir os que não se enquadram nas sexualidades permitidas” (Brulon, 2018, p. 55). Isso acaba por reduzir o corpo viado às práticas sexuais que nunca o definem, mas que sustentam discursos de ódio e a manutenção de práticas discriminatórias.

Não podemos esquecer de como o discurso médico assume protagonismo nessa situação ao reivindicar autoridade para falar sobre sexualidade, e “são eles os agentes da gradual transformação da homossexualidade de ‘crime’, ‘sem-vergonhice’, e ‘pecado’ para ‘doença’” (Brulon, 2018, p. 57). Se, enquanto a homossexualidade estava relacionada ao crime ela merecia punição, quando relacionada à doença ela precisava de cura. “Ao se considerar que o ‘homossexualismo’ está relacionado a um defeito no hipotálamo ou outra área do cérebro, abre-se um caminho na história da medicina para a sua extirpação” (Brulon, 2018, p. 57). Nessa lógica, cura se tornou um eufemismo para punição. Isso reverbera no fato de:

Sem dúvida, nos anos 1980, o surgimento da AIDS como uma doença infectocontagiosa e uma doença social mudou radicalmente o tipo de marginalização contra os gays, levando a discussão da homossexualidade novamente à esfera das patologias que se devem combater, estando em jogo, mais do que nunca, a sobrevivência da espécie humana (Brulon, 2018, p. 60).

Esse exemplo da Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS) vai ao encontro daquilo que Michel Foucault (2023) e Gayle Rubin (2017) falavam sobre o sexo como uma ameaça pública. Na proposição trazida por Bruno Brulon (2018), fica nítido como o sexo está intrinsecamente ligado a uma lógica da reprodução – cis-heterossexual – e que as práticas sexuais que não seguem essa lógica podem colocar o projeto da nação e o desenvolvimento da humanidade em perigo.

Tais argumentos ressoam no pensamento de Monique Wittig (2022), quando ela afirma que lésbicas não participam da lógica da produção e nem da propriedade privada e, portanto, não são mulheres como as imaginadas pelo pensamento hétero. Ao recusar o futurismo reprodutivo – o sexo como reprodução –, não participam da construção de famílias (como na lógica cis-heterossexual) e da propriedade privada (figurada pela concepção da construção moderna da família e do lar, do ambiente doméstico).

Como nos provoca Wittig (2022, p. 34), “o que é esse pensamento que se recusa a voltar para si mesmo, que nunca questiona o que o constitui primariamente?”. O pensamento hétero não dá conta dessas concepções porque elas acabam por desmontar o fetiche da sexualidade do “outro” por dentro desse mesmo pensamento. Contemplando um mundo que não começa e não termina pelo desejo por homens, o viado – assim como a lésbica – deixa de participar da economia política da cis-heterossexualidade.

Essa breve, mas importante, contextualização em torno da homossexualidade e de questões referentes à sexualidade ecoam na nossa discussão sobre o corpo viado e o fazer geográfico, pois as problemáticas trazidas com ela ainda fazem parte do momento presente. São problemáticas





que podem ter tomado contornos diferentes – até menos explícitos –, mas que se reproduzem em nosso tecido social. É muito comum ouvirmos de nossos amigos também professores de Geografia que estão iniciando suas carreiras docentes, principalmente no âmbito da rede privada de ensino, que precisam “esconder” que são viados na escola. Essa é uma violência que implica mudanças na forma como eles precisam se vestir para ir trabalhar, na forma de falar e gesticular, nas falas proferidas em reuniões, na sala de aula e até mesmo em *posts* em redes sociais.

Recentemente, um amigo nos contou que o diretor da escola que ele trabalha, na rede privada de ensino no município de Nilópolis, Rio de Janeiro, chamou-o para uma conversa particular com o intuito de pedir a ele que não *postasse* fotos com o marido nas redes sociais porque responsáveis e estudantes da escola poderiam ver e isso causaria problemas tanto para ele quanto para o diretor da instituição. Esse é um dos muitos relatos que poderíamos trazer para ilustrar como o estigma em torno da homossexualidade e das demais sexualidades em dissidência persiste em nossa sociedade, e que a escola não está livre disso.

Contudo, entendemos que não ceder à vontade de conservação das formas de existência é uma forma de não renunciar ao desejo ético de afirmação da vida e de não negociar o inegociável, como nos ensinou Suely Rolnik (2018). Portanto, apesar de ser um trabalho lento e difícil, mas não impossível, acreditamos que *enviadecer* o espaço-tempo escolar é preciso, pois “*enviadecer* a escola é um fazer geográfico insurgente. Porque mais do que resistir, acabamos por insurgir enquanto a ação política que somos, em que nos fazemos e que nos representamos” (Sousa, 2022, p. 150, grifo do autor).

Isso significa dizer que precisamos “reconhecer a escola como um campo de forças onde nossas existências reconfiguram as bases conservadoras nas quais os sistemas escolares se construíram” (Sousa, 2022, p. 150). Ou seja, a presença de nossos corpos viados nas escolas por onde passamos foram, e ainda são, de algum modo, importantes para curto-circuitar as estruturas cis-heteronormativas brancas, que são a base de muitos espaços educativos. Em seu modo de funcionamento, essas estruturas regulam e tentam silenciar os corpos que circulam no espaço escolar. Como nos lembra Guacira Louro (1997, p. 67), “ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/ as”. Desse modo, “o silenciamento – ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma” (Louro, 1997, p. 68).

Por muito tempo se acreditou que essa regulação/norma era apenas para corrigir o comportamento de estudantes que apresentam comportamentos de gênero e sexualidades considerados “desviantes”, mas a partir da vivência dos autores e a partir do relato de pesquisadores como Marcos Gomes (2022), Jardélio Silva (2020), Luana Molina e Mary Figueiró (2012) percebe-se que as práticas excludentes se dão também contra professores LGBTQIAP+:

É comum ouvirmos que brincadeiras e piadas sempre existiram na escola e que isso não devia ser visto como práticas de *bullying*. Contudo, pesquisas desenvolvidas nos últimos anos evidenciam que

tais ações são formas de exclusões envolvendo o contexto escolar. Estas opressões podem ser caracterizadas por atos contínuos de abuso, sejam estes físicos, verbais ou materiais (Corrêa; Sepulveda, 2021, p. 95).

Tais apontamentos nos interessam para situar nossa posição de que não se trata de romantizar a árdua trajetória de um corpo viado na escola, seja como aluno, seja como professor, mas de entendermos que não somos somente corpos passivos à violência, pois estamos insurgindo cotidianamente pelas fissuras da norma de modo a dismantelar a lógica cis-heterossexual branca para que outros espaços-tempos escolares sejam possíveis.

### **Experiências que tremem espaços-tempos escolares**

6º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental Anos Finais. 2020. Uma escola pública situada no interior do estado do Rio de Janeiro, Noroeste Fluminense. Um de nós entra em sala para dar aula. O conteúdo é sobre população e o livro didático apresenta diversos exemplos de pirâmides etárias divididas por gênero e faixa etária. Conceitos como o de natalidade, mortalidade e qualidade de vida se faziam presentes no conteúdo abordado. Em dado momento da aula, ao ser mencionada a relação de diminuição do número de filhos por família, um aluno faz um questionamento: “tio, você tem quantos filhos?”. Antes que a resposta pudesse ser expressa em palavras, outra parcela da turma, ainda que timidamente, sorriu com a pergunta feita pelo aluno.

Naquele momento, ficou evidente que os sorrisos tímidos não se davam pelas justificativas trazidas no livro didático para a redução do número de filhos por família – como a preocupação de uma parte das mulheres em seguir com os estudos na graduação e pós-graduação e se estabelecer profissionalmente para só então engravidar. O corpo do professor que estava diante da turma denunciava que o motivo era outro: tratava-se de um corpo viado. O livro didático trazia uma discussão de gênero restrita à cis-heterossexualidade.

A lógica em que somos formados oblitera a idealização do sexo para além da reprodução. Por isso, não é de se estranhar que aquelas crianças, quase que automaticamente, associaram o fato de o professor ser viado à presunção de que não tinha filhos. Como desarticular esse nó tão bem amarrado em nossa formação? Como tornar disruptiva a lógica da reprodução cis-heterossexual e do pensamento hétero tão fortemente presentes naquela aula? Como turbilhonar a visão do sexo como uma ameaça pública ao desenvolvimento humano enquanto os números diziam que o envelhecimento da população era um perigo para o desenvolvimento dos Estados-nação? Se Judith Butler (2017) estiver certa, afrouxar a norma é um caminho possível para que mais vidas possam ser vividas.

Isso não quer dizer que a sexualidade então passaria a ser um objeto epistemológico a ser ensinado naquela aula de Geografia – ou em qualquer outra –, porque a ideia não é reproduzir que a escola siga sendo uma máquina de produzir diferentes (Ranniery, 2017). Essa experiência demonstrou o quanto um “corpo 'viado' na escola, mesmo em silêncio, faz muito barulho. Imagina

dando aula” (Sousa, 2022, p. 140-141, grifo do autor).

1º Ano do Ensino Médio. 2023. Uma escola particular situada na região metropolitana do Rio de Janeiro. Outro de nós entra em sala de aula e, ao longo da aula, um aluno questiona aos demais colegas de classe se preferiam ter um filho viado ou um filho bandido. Todos os alunos foram questionados, e, predominantemente, responderam que preferiam ter um filho bandido com a justificativa de que seria “mais fácil consertá-lo”. Essa era uma turma que, vez ou outra, fazia questão de se pronunciar como “terrivelmente evangélicos”, fazendo menção direta à fala do último ex-presidente do Brasil, quando disse que indicaria um ministro “terrivelmente evangélico” ao Supremo Tribunal Federal (STF).

Novamente, a presença de um corpo viado como professor em sala de aula fez um barulho quase ensurdecido para quem segue assombrado pela diferença (Derrida, 1994). Isso porque, como afirma Jacques Derrida (1994), a diferença opera como um fantasma que interpela quaisquer tentativas de uma suposta manutenção da ordem, pois ela nunca fica do lado de fora e, nas experiências descritas anteriormente, aqueles corpos viados, como um espectro, possivelmente incomodaram tanto a cis-heteronormatividade branca reproduzida em sala de aula a ponto de alguém se sentir tão incomodado que reagiu à situação com violência.

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

Todo esse discurso difundido na sociedade e presente nos espaços educativos nos marcaram e ainda nos marcam. Nos marcaram, pois somos viados desde sempre. Com isso, enquanto alunos da Educação Básica – assim como do Ensino Superior – também fomos alvos de comentários depreciativos, com a intenção de humilhar-nos e ferir-nos. Sabemos que não se trata de um assunto fácil e que, às vezes, é difícil escrever sobre ele, pois precisamos acessar memórias nada agradáveis e relatar histórias que muitas vezes nos causam dor, mas também enxergamos esses posicionamentos como uma potência para que outros espaços-tempos escolares sejam possíveis.

Tudo isso atravessa as nossas vidas, ou seja, “não se trata de escrever “sobre”, mas de escrever “na”. Escrever na experiência” (Ribetto, 2016, p. 59, grifos da autora). E, como afirma Jorge Larrosa (2002, p. 20), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. É a ele, inclusive, que recorremos para darmos o título desta sessão, pensando nas experiências como tremores (Larrosa, 2002). Toda experiência é um tremor que nos mobiliza e nos movimenta, grafando nossa corporeidade dentro e fora da escola.

É importante reforçar nossa posição de que aqui nosso enfrentamento não está nas problematizações acerca do que se deve ou não ser ensinado em Geografia – apesar de acreditarmos que muito há de ser problematizado nessa



questão. Contudo, dado os limites deste texto, nosso enfrentamento está focado no fato de o encontro da Geografia e a escola não se restringir a questões epistemológicas, pois isso oblitera a participação do corpo na produção de sentidos que esse encontro permite ao ser entendido como um ato de criação.

A "geograficidade" do corpo na escola é decorrente da corporeidade na qual nossas trajetórias de vida acabam grafando esse espaço. Portanto, não se trata simplesmente de entender a Geografia como um componente curricular, mas sim, de perceber que nossa existência está geograficamente sendo produzida na escola, ao passo que também produz esse espaço escolar. E como isso é possível? Pelo fazer geográfico. Por ele podemos mais do que ensinar Geografia na escola. Podemos "produzir" Geografia no espaço escolar. Portanto, o fazer geográfico vai além do exercício docente, pois ele está presente nos movimentos não lineares que nossas vidas constroem no espaço-tempo (Sousa, 2022, p. 149-150, grifos do autor).

Desse modo, defendemos que “o fazer geográfico é, portanto, ir além do que está diante dos nossos olhos. É caminhar também pelo que não foi dito. É não aceitar de bom grado nossas ausências e fazer barulho onde exigem nosso silêncio” (Sousa, 2022, p. 151), e isso faz com que pensar o corpo no encontro entre a Geografia e a escola seja fundamental para a Geografia que fazemos. Mais do que situar que o corpo faz parte dessa relação é reconhecer que o corpo é elemento fundamental no processo de produção espacial, sempre interpelado pela diferença. Sendo a escola um espaço produzido, o corpo é parte desse processo de produção do espaço-tempo escolar.

### Considerações finais

Se em meio a tantas perguntas nós não procuramos estabelecer quaisquer tipos de respostas é porque nosso intuito com este texto é muito mais o de provocar, tensionar e, até mesmo, complicar a relação entre a Geografia e a escola. Essa é uma relação que há muitas décadas ocupa a produção do conhecimento geográfico, mas que quase sempre está preocupada com os objetos de ensino e o corpo acaba sendo invisibilizado nessa relação. De certo, não estamos afirmando que não devemos nos preocupar com os materiais didáticos do ensino da Geografia, das práticas e metodologias didático-pedagógicas, das formações inicial e continuada, e assim por diante. Contudo, para nós, para que todas essas preocupações sejam efetivamente construídas e constituídas, seja com a pesquisa, seja com a atuação em sala de aula, o corpo é que produz caminhos para que tais movimentos sejam possíveis.

Como um recorte para tornar nossa argumentação possível neste texto, situamos o corpo viado para, de algum modo, tentar demonstrar como os tensionamentos teóricos que mobilizamos seguem constantemente cerceando os diferentes modos de existência e de produção da vida, e que essa é uma realidade que vivemos na escola. Não se trata, porém, de querer caracterizar a escola como uma vilã da cis-heteronormatividade branca, mas de colocar em evidência que a reprodução da violência no espaço-tempo escolar constrói um cenário alarmante para quaisquer corpos em dissidência que produzem a escola. Portanto, essas não são questões que se restringem ao corpo viado, mas

que apenas decidimos por fazer esse recorte em nossa discussão.

Desse modo, os corpos viados que escreveram este texto trouxeram suas experiências como docentes de Geografia na Educação Básica não para ilustrar um cenário de resistência ou para reafirmar nossa ação política, mas para tornar possível a imagem do corpo nessa relação intrínseca entre Geografia e escola. Essas experiências dizem muito mais do que dissemos aqui, mas acreditamos que elas são suficientes para provocar outros modos possíveis de pensar sobre nossos corpos enquanto docentes, viados ou não. Essa imagem do pensamento, quase como uma memória ficcional, é importante para que percebamos que pelo corpo todo fazemos Geografia na escola, muito antes de abrir um livro ou escrever no quadro.

### Referências

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

BRULON, Bruno. **Normalizar para normalizar**: uma análise queer dos regimes de normalidade na historiografia contemporânea da homossexualidade. In: NETO, Miguel; GOMES, Aguinaldo (Org.). História e teoria queer. Salvador: Devires, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANDIDO, Maria Regina. Pederastia: ritual de passagem na formação do jovem cidadão ateniense. In: ESTEVES, Anderson Martins; AZEVEDO, Katia Teonia; FROHWEIN, Fábio. **Homoerotismo na Antiguidade Clássica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

CORRÊA, Renan; SEPULVEDA, Jose Antonio. A LGBTIFOBIA como agente da exclusão escolar: uma aposta no combate a essa fobia. **Communitas**, v. 5, n. 9, p. 95-110, 2021.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FEITOSA, Lourdes Conde. O amor entre iguais: o universo masculino na sociedade romana. In: ESTEVES, Anderson Martins; AZEVEDO, Katia Teonia; FROHWEIN, Fábio. **Homoerotismo na Antiguidade Clássica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo.

Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Marcos. **Professores gays, quem se importa com eles?** um estudo autoetnográfico da homofobia contra professores gays nas escolas. São Paulo: Appris, 2022.

JOHNSTON, Lynda; LONGHURST, Robyn. A Geografia mais íntima: o corpo. *In:* SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Corpo e Geografia: expressões de espaços encarnados**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2023.

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

LIMA,IVALDO. O argumento político do corpo nas dobras do espaço limiar. *In:* SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Corpo e Geografia: expressões de espaços encarnados**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2023.

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

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 58–77, 2012.

OLIVEIRA, Anita; ARRUZZO, Roberta. Geografar com o corpo: percursos teóricos e metodológicos. *In:* SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Corpo e Geografia: expressões de espaços encarnados**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2023.

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

RANNIERY, Thiago. “Sexualidade na escola”: é possível ir além da máquina de diferentes?. *In:* MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017.

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

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SILVA, Joseli Maria (Org.). **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma Geografia corporificada. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 41, v. 3, p. 63-77, 2019.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. O corpo como elemento das geografias feministas e queer: um desafio para a análise no Brasil. *In*: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides (Org.). **Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2013.

SILVA, Jardinélio. **Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, 2020.

SOUSA, Victor. Enviadecer o espaço escolar: o que podemos pelo fazer geográfico? *In*: OLIVEIRA, Anita; ARRUIZZO, Roberta (Org.). **Geografias coletivas: corpos, existências e cotidiano**. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2022.

SOUSA, Victor. Espaço corporificado: diferença, vida e escola. **Geografar**, v. 18, n. 2, p. 310-331, 2023.

SOUSA, Victor. Corporificar a escola e o ensino de Geografia: diálogos necessários para o reconhecimento das diferenças na produção do espaço escolar. **Revista Ensino de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2022.

SOUSA, Victor; RANNIERY, Thiago. Um encontro vibrante: a escola, o corpo e a produção do espaço. **GeoUERJ**, n. 43, 2023.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

#### **Contribuição de Autoria / Contribución de autoría**

Victor Pereira de Sousa: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Escrita (primeira redação).

Renan Corrêa: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Escrita (revisão e edição).

**Recebido em 16 de novembro de 2023.**

**Aceito em 10 de abril de 2024.**

**Victor Pereira de Sousa, Renan Corrêa**

