

Revista  
Latino-americana de

# Geografia e Gênero

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

Artigo

## Como a Sexualidade se Torna uma Questão? Cartas sobre Experiências na Docência e Pesquisa em Geografia

*¿Cómo se Convierte la Sexualidad en un Problema?  
Cartas sobre Experiencias Enseñando e Investigando  
Geografía*

*How does Sexuality become an Issue? Letters about  
Experiences Lived in Geography Teaching and  
Researching*

**Felipe Costa Aguiar**

Universidade Estadual de Londrina – Brasil  
felipe.costa.aguiar@uel.br

Como citar este artigo:

AGUIAR, Felipe Costa. Como a Sexualidade se Torna uma Questão? Cartas sobre Experiências na Docência e Pesquisa em Geografia. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 52 - 66, 2024. ISSN 2177-2886.

Disponível em:

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

# Como a Sexualidade se Torna uma Questão? Cartas sobre Experiências na Docência e Pesquisa em Geografia

*¿Cómo se Convierte la Sexualidad en un Problema? Cartas sobre Experiencias Enseñando e Investigando Geografía*

*How does Sexuality become an Issue? Letters about Experiences Lived in Geography Teaching and Researching*

## Resumo

Este conjunto de cartas tem o objetivo de escavar os sentidos da sexualidade e seus tensionamentos, a partir de experiências curriculares vividas em diferentes situações escolares, circunstâncias existenciais comuns à profissão docente. As cartas foram não só o gênero textual da escrita, mas também o próprio exercício fenomenológico de escavar os sentidos da sexualidade e trazê-los para fora, ou seja, colocá-los em evidência. Junto da pesquisa curricular fenomenológica, com base no *currere* enquanto biografia de quem produz currículo, a noção de sexualidade-em-situação orientou esta escrita. Devido ao fato de cada carta ser um caminho para a temática, não há conclusão exata neste resumo, mas uma pergunta concluinte: como a sexualidade se torna uma questão?

Palavras-Chave: Docência; Experiência; Sexualidade-em-situação.

## Resumen

Este conjunto de cartas pretende excavar los significados de la sexualidad y sus tensiones a partir de experiencias curriculares vividas en diferentes situaciones escolares, circunstancias existenciales comunes a la profesión docente. Las cartas no fueron sólo el género textual de la escritura, sino también el ejercicio fenomenológico mismo de excavar los significados de la sexualidad y sacarlos a la luz, es decir, ponerlos en evidencia. Junto con la investigación fenomenológica del currículo, basada en el *currere* como biografía de quienes producen el currículo, la noción de sexualidad-en-situación ha orientado este escrito. Debido a que cada carta es un camino hacia el tema, no hay una conclusión exacta en este resumen, sino una pregunta final: ¿Cómo se convierte la sexualidad en un tema?

Palabras-Clave: Enseñanza; Experiencia; Sexualidad-en-situación.

## Abstract

This set of letters aims to dig the meanings of sexuality and its tensions based on curricular experiences lived in different school situations and existential circumstances common to the teaching profession. The letters were not only the textual genre of writing, but also the phenomenological exercise itself of digging the meanings of sexuality and bringing them out, that is, evidencing them. Phenomenological curriculum research, based on the *currere* as a biography of those who produce the curriculum and the notion of sexuality-in-situation guided this writing. Since each letter is a path towards the theme, there is no exact conclusion in this abstract, but a concluding question is raised, namely, how does sexuality become an issue?

Keywords: Teaching; Experience; Sexuality-in-situation.

Felipe Costa Aguiar



### Uma carta sobre todas as outras

Londrina, primavera de 2023.

“Uma carta sobre todas as outras”, este é o título que escolhi para nomear esta primeira epístola. Embora me encontre satisfeito por ter conseguido nomear este primeiro texto, confesso que ainda me sinto confuso sobre a correspondência desse título com a intencionalidade, porque ainda não tenho certeza sobre o que esta carta pode dizer sobre todas as outras. Na verdade, escrevo esta carta antes de escrever qualquer outra; por enquanto, tenho feito apenas anotações breves e ideias que trago na memória.

Esta é uma carta de intenção; não que as outras não o sejam. Obviamente, todas as cartas são escritas com determinada intenção, mas esta possui a intenção de falar sobre todas as outras. O que desejo com esta escrita é demonstrar, por meio da própria carta, o que nenhuma das outras narra. Para isso, não desejo introduzir as seções temáticas, resumir as outras cartas ou seus objetivos e resultados, até porque todas as cartas deste compilado farão isso por si mesmas. O que desejo, como disse, é narrar aqui o que não será narrado em outro lugar.

Já que esta se trata de uma epístola de intenção, gostaria de escrever sobre a intencionalidade que mobilizou a minha escrita, de modo que as leitoras e os leitores possam pensar comigo como minha intencionalidade se voltou para este compilado epistolar que agora escrevo.

Escrevemos cartas para presentear os amigos, noticiar familiares e mostrar aos amantes o quanto eles são especiais. Aprendi muito sobre cartas em minhas leituras de Paulo Freire, que também escrevia cartas para compartilhar experiências de vida, profissão e educação, chamando-as de “cartas pedagógicas”. O educador as escrevia para convocar outros educadores para um diálogo.

Em suas leituras das cartas de Paulo Freire, Vieira (2008, p. 125) ressalta “a carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito”. O diálogo que pretendo tecer com estas cartas é uma conversa com minhas próprias experiências e, a partir da recepção das leitoras e dos leitores, com suas respectivas biografias.

A intencionalidade que reside nessas cartas é a de promover uma boa e potente conversa entre professores. Pretendo relatar o que vivi, na esperança de receber uma resposta de colegas que leiam este escrito, dando continuidade ao diálogo que tentei abrir em cada carta. Escrevo não para encerrar nossas conversas, mas para ampliá-las, acreditando na potência das interações que Azevedo (2004, p. 12) enfatiza:

Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender a ser professora e professor, por muitas razões, entre as quais destaco: ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajudar; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola.

As palavras de Azevedo (2004) me confortam e me fazem compreender o

Felipe Costa Aguiar

convite para participar deste dossiê não apenas como um convite para dialogar, mas como um resultado da docência vivenciada em colaboração. Ao recebê-lo, questionei-me sobre aceitá-lo e se poderia contribuir com a empreitada dos professores Benhur Pinós, Carlos Moreira, Diego Nunes e Wallace Pantoja. No entanto, recusá-lo não foi uma opção. Isso não apenas pela admiração aos colegas organizadores, mas também pela relevância da temática e pela oportunidade de me unir a outros professores de Geografia para refletir sobre os desafios que nossa corporeidade enfrenta no cotidiano do trabalho e da pesquisa em Geografia.

Antes de redigir qualquer outra carta, é necessário afirmar, nesta primeira, que este texto representa minha aproximação com a temática. Reconheço que não tenho me dedicado aos estudos em gênero e sexualidade com a mesma profundidade que alguns dos colaboradores deste dossiê.

As cartas que seguem são reflexões sobre as experiências que vivi na docência, na pesquisa e no trabalho com Geografia. Isso não significa que elas não estejam fundamentadas em algum método científico ou que sejam relatos pessoais desvinculados das teorias legitimadas nas ciências. Minhas cartas são experiências escritas; são a escrita da própria experiência. Cada epístola representa um esforço de escavação fenomenológica, buscando explorar os sentidos de sexualidade que emergem das experiências narradas em minha biografia.

A escrita, nesse movimento, é a própria escavação fenomenológica. Escrever é cavoucar os sedimentos dos sentidos, aprofundando-se neles até que eles possam ser alcançados e trazidos para fora, colocados em relevo. Na escrita, as palavras são reconstruídas, destruídas, reformuladas... a experiência é evocada.

Dardel (2011, p. 4), pensando a geografia fenomenológica, nos alertou que “a escrita, tornando-se mais literária, perde clareza, mas ganha em intensidade expressiva, devido ao estremecimento da existência que é dada pela dimensão temporal restaurada”. É esta intensidade que busco com as cartas. Entrar na linguagem é preciso para que, a partir da lida com as palavras, o fenômeno possa aparecer na experiência escrita (Marandola Jr., 2016).

As experiências que minhas cartas escavam são aquelas vivenciadas como licenciado em Geografia e Pedagogia, professor desde os dezoito anos. Elas emergem do meu lugar de trabalho e pesquisa na escola. Embora eu seja parte integrante de todas as situações descritas nas cartas, estas não se concentram exclusivamente em mim, tampouco apenas nos outros.

A descrição torce e retorce as experiências, remexendo-as como cavoucamos a terra, para então, nesse movimento, fazer os sentidos emergirem na escrita. Os sentidos emergem das experiências escritas porque, essencialmente, toda escrita é palavra e, como Paulo Freire escreveu, todas as palavras são “[...] grávidas de mundo” (Freire, 2013, p. 13), integradas a uma grande tessitura de significados.

Experiências que vivenciei nas escolas; de ensinar e aprender; de educar; de lecionar Geografia; de reinventar a escola. Todas essas são experiências de criar currículo cotidianamente (Oliveira, 2012). Sendo assim, os sentidos de sexualidade que busco emergem em uma situação específica: a de um professor-pesquisador que pensa, cria e pratica os currículos escolares



cotidianamente. Não é por acaso que tudo que narrei aqui ocorreu na escola.

Como o currículo entra nesta conversa? Não me refiro ao documento prescrito, nem aos conteúdos disciplinares que ensino. A experiência de criação curricular é mais complexa e abrange uma esfera mais ampla da docência; afeta-nos para além da profissionalidade, no âmago de nossa existência. A experiência de currículo, portanto, diz respeito não apenas ao conteúdo disciplinar ensinado ou à maneira como situamos o currículo prescrito em nossa prática pedagógica, mas também à vida que vivemos enquanto ensinamos, ou seja, à biografia que escrevemos nas escolas.

É dessa maneira que Pinar (2007; 2016; 2017) nos inspira a pensar ao escavar os sentidos de currículo e ao resgatar a palavra “*currere*”, que etimologicamente representa tanto o modo substantivo de pensar o currículo (objetivos e metas), quanto o modo verbal (a experiência de percorrer o caminho), traduzido como a história de quem ensina, ou seja, sua biografia.

Imiscuídas em nossa biografia, as experiências curriculares se entrelaçam e se traduzem em palavras. Por isso, Pinar (2007; 2016; 2017) concebe o currículo como uma “conversa complicada”, um diálogo dos professores consigo mesmos e com o mundo que os rodeia.

[...] o currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado, e uma esperança pública. Currículo não é apenas o sítio do nosso trabalho, torna-se o produto do nosso trabalho, mudando como somos mudados por ele (Pinar *et al.*, 1995, p. 848). É uma conversa contínua, ainda que complexa (Pinar, 2007, p. 188).

Rocha e Medeiros (2020) nos provocam ao retomar Pinar, nos advertindo de que, se o currículo é uma experiência de abertura, uma “conversa complicada”, nós, professores, precisamos dialogar.

A conversa para a qual desejo convidá-los, conforme evidenciado em minhas cartas, é mais um ensaio da abordagem fenomenológica de currículo como “*currere*”, sobre a temática da sexualidade, do que uma apropriação das teorias de gênero e sexualidade.

Meu convite é fundamentado em tensões, em atravessamentos que minha sexualidade sofreu durante experiências marcantes em minha biografia, mais especificamente situações que vivenciei na docência. Compreendo a intersecção entre situação e sexualidade a partir da noção de “sexualidade-em-situação” apresentada na dissertação de mestrado do estimado amigo Tiago Rodrigues Moreira (2021), que a apresenta da seguinte maneira:

Trazer para o seio de discussão deslindes de uma sexualidade-em-situação é tingir o texto com nossa própria tinta, é grafar o mundo com tons de existência, é abrir para mundo a importância de não se isentar, ou de não se enviscar no mundo, assim como no próprio texto, o ser-em-situação uma vez lançado ao mundo está à mercê das mundanidades, engajado e situado, sendo assim, cabe a ele interagir com os meios que a ele é ofertado (Moreira, 2021, p. 23).

É preciso tingir o texto com nossa própria tinta para que a sexualidade não

seja tratada de forma abstrata, isenta de corpo e mundo. Não se grafa a sexualidade apenas com sistemas conceituais lógicos e formais; a sexualidade se grafa com o corpo vivo que encarna as experiências cotidianamente. A sexualidade-em-situação é a sexualidade tal como ela é vivida em ato, lançada no mundo, aí, nos lugares onde ela se encontra.

Escavar, nesse sentido, implica revisitar as experiências para buscar, em seus registros, os sentidos de sexualidade sedimentados, pensando na biografia enquanto sexualidade e na sexualidade enquanto biografia.

Boa leitura!

Felipe Costa Aguiar.

### Para qual time você torce?

Londrina, primavera de 2023.

Alguma vez, na escola, já te perguntaram para qual time você torce?

Os amantes de futebol certamente têm a resposta na ponta da língua, enquanto os odiadores do esporte precisam de tempo para lembrar o nome de algum time e dizê-lo de supetão, mesmo que não saibam nada sobre o clube citado.

Confesso que utilizei esse recurso muitas vezes; sempre que essa pergunta me apeteia, respondia “Flamengo! Sabe como é, né?! No Rio de Janeiro, quase todo mundo nasce flamenguista, é quase uma obrigação com o estado”. Mas qualquer outra questão que exigisse mais conhecimento sobre o esporte ou sobre o time colocava em xeque a minha performance.

Essa não é a única resposta possível; poderia responder “não tenho time, não gosto de futebol!”. Porém, isso exigiria outra performance, a do embate. Geralmente, esta réplica vem acompanhada da inferência de quem pergunta: “como assim você não torce para time nenhum? Todo homem gosta de futebol, como você não gosta?”. É neste ponto que gostaria de me ater nesta carta: ao prazer masculino e ao seu condicionamento a certas coisas.

Um homem que não gosta de futebol pode ser homem? Essa pergunta é mais complexa do que parece; nela estão sedimentados sentidos como os de gênero, sexualidade e masculinidade.

Um homem pode não gostar de futebol? Futebol é um esporte masculino feito pelos homens para os próprios homens. No futebol, os homens se põem em campo desde crianças, aprendem sua posição no campo, obedecem ao treinador, servem ao time que amam. Ainda crianças, meninos têm que aprender a amar o seu time como amam a si mesmos, seja para defendê-lo em campo ou para responder às piadas que outras crianças podem fazer sobre as derrotas televisionadas ou sobre os jogadores vendidos para times adversários..

Crianças vestem camisas de times de futebol como quem veste o próprio time no corpo, carregando o emblema do clube no peito, próximo ao coração, tamanho amor que devem aprender a sentir. Para que um homem goste de futebol, é preciso que o menino que o antecede, e que futuramente habitará o corpo adulto, aprenda o valor do esporte desde criança. Para que essa aprendizagem seja duradoura, as práticas educativas devem ser intensas.

Nem sempre elas se dão em escolinhas de futebol; Diversas vezes elas acontecem nas famílias, nas escolas ou nas ruas. A abrangência dessas práticas

educativas em nada tem a ver com a força do futebol, ou com o valor que a sociedade atribui ao esporte. É preciso escavar além da superfície do que se mostra, atingindo os sedimentos escondidos no que aparece na primeira vez que a investigação se volta para o futebol.

A abrangência dessas práticas educativas não se deve ao futebol em si, mas ao que se esconde em seu pano de fundo, isto é, a masculinidade. O futebol é algo que os homens têm que aprender a amar ainda crianças, porque é desde a infância que um homem se torna homem, de preferência um homem masculino.

Reside no futebol o desejo da sociedade de educar meninos para o exercício da masculinidade. É na infância que se aprende a jogar futebol, porque é ainda nessa fase que um menino tem que se tornar homem, tem que aprender a exercer a sua masculinidade.

Os signos do futebol mudam na idade adulta, mas a defesa da masculinidade se intensifica. O brasão que a criança aprendeu a carregar no peito nunca foi o símbolo do clube, mas sim o símbolo do homem que deveria ser. Não cabe ao homem adulto apenas carregar o brasão do time de futebol no peito; é preciso que ele reproduza as práticas às quais foi submetido na infância para que a masculinidade das próximas gerações seja garantida. O futebol é uma forma de sustentação da masculinidade, uma representação da sexualidade do homem.

Quando o professor não gosta de futebol, ele deixa de ser homem? Não! Mas não é assim que comumente as pessoas pensam. A sustentação do gênero com base no sexo e na sexualidade cristaliza e urde a masculinidade a certas coisas (Moreira, 2021), como o futebol e seus objetos.

Neguei o futebol algumas vezes; Outras tantas precisei performar o gosto pelo esporte. Em nenhuma delas deixei de ser quem sou; performei-me conscientemente. Isso nunca é saudável, mas às vezes é necessário. Onde isso me atravessou? Na escola, por mais que o tema da aula não fosse futebol, o esporte me atravessou na sala de aula, na aula de Geografia, em diversas situações. A tensão é mais profunda do que onze jogadores homens correndo atrás de uma bola; A tensão é o tipo de homem que eu representava e como exercia minha masculinidade.

Homem que não gosta de futebol gosta de que? Essa é a questão.

Pensem juntos!

Felipe Costa Aguiar.

### O menino desviado

Londrina, primavera de 2023.

Gostaria muito que as leitoras e os leitores não se ofendessem com o que quero dizer nesta carta, mas, na verdade, diferente das outras, esta epístola escrevo para dizer algo a mim mesmo. Isso não quer dizer que não quero que a leiam, mas que o remetente principal deste escrito sou eu, o professor que aprendeu, já homem, que foi um menino desviado.

Quem me ensinou isso? Um menino, que, assim como eu, fora desviado. Um menino que não gostava de futebol e dizia isso com todas as letras! Uma criança que não se demonstrava fraca por ser excluída do grupo masculino,

Felipe Costa Aguiar

mas que se orgulhava de não ser como os outros.

Um grande menino, corajoso, valente, que dizia pelos quatro cantos da escola: “Eu não sou homem, eu sou menino. Tenho que fazer coisas de criança, não de homem!”. Um menino pequeno, mas com uma força enorme, tão forte que cantava sem medo as músicas que gostava de ouvir. Não as escutava sozinho, convidava os amigos para ouvirem juntos. Não tinha a música da vergonha em sua *playlist*, mas a do orgulho. Orgulho de ser quem é e como é.

Com veemência, o menino desviava da norma, e foi pelo desvio que também me reconheci como um menino desviado. Com seus atos, identifiquei-me fortemente, não apenas pela sua performance corajosa contra a masculinidade que negava, mas também pelos desvios que compartilhávamos, como gostos musicais, midiáticos, culturais, entre outros.

O menino desviado ensinou muito à criança que ainda carrego em mim. Ser seu professor me fez tensionar inúmeros sentidos que estavam sedimentados entre o gênero, o sexo e a sexualidade que exerço nesse verbo constante que é o verbo ser.

O menino desviado ensinou-me, um homem adulto, o quanto devemos nos orgulhar dos nossos desvios, não só pela nossa própria existência, mas também pelo futuro das crianças desviadas. Elas precisam de nós e nós precisamos delas.

Aprendi com o menino desviado que poderia me reconciliar com a criança que ainda há em mim, que sou digno de perdão e devo me desculpar por todas as vezes que fingi ser quem não era e me perdi. Aprendi com ele que ainda há tempo para ser quem sou.

Obrigado por tanto, sigamos juntos!

Felipe Costa Aguiar.

### **O dia em que a bissexualidade se escondeu**

Londrina, primavera de 2023.

Certo dia, a bissexualidade se escondeu, correu como uma rata e entrou no primeiro buraco que viu. Ela se viu ameaçada, doída, magoada, questionada! Para não dar satisfações aos questionamentos, ela se camuflou.

Você deve estar se perguntando que questionamento foi esse que fez a bissexualidade se esconder tão rapidamente. Sua dúvida é compreensível, pois somente um questionamento desconfortante pode causar tal reação.

Na verdade, ninguém perguntou diretamente à bissexualidade, mas ela estava escutando a pergunta que fizeram ao corpo e, assim que sentiu a tensão no ar, ela se esquivou! Não é que ela seja zombeteira, mas não tinha como a bissexualidade não ouvir a pergunta que fizeram ao corpo. Por ser corpo, ela obviamente ouviria tudo o que lhe perguntassem. Uma pergunta ao corpo é uma pergunta para ela.

Perguntaram ao corpo: “Você é solteiro?”. “Não”, ele respondeu. Logo, outro questionamento surgiu: “Se você fosse namorar, namoraria uma moça ou um moço?”. O corpo ficou calado por alguns segundos, para que a bissexualidade pudesse pensar. A bissexualidade tentou responder, mas deixou o corpo agora.

Ela olhou ao redor, estava na sala do diretor da escola, em uma entrevista de



emprego. O perguntador era religioso, adventista do sétimo dia, mas a escola não era confessional. A bissexualidade pensou bem e... nos segundos que tinha, decidiu não responder... escondeu-se, porque não podia arriscar o emprego do corpo.

Ela foi sagaz. Após o corpo responder que namoraria uma moça e que estava solteiro por opção, porque gostava de estudar e queria se dedicar integralmente aos estudos, ela se aliviou, ambos se aliviaram. Em seguida, o diretor da escola inferiu: “Aqui trabalhamos com o criacionismo e o evolucionismo, mas temos que explicar o criacionismo muito bem!”.

Você pode imaginar o que teria acontecido se a bissexualidade não tivesse se escondido, não é mesmo? O corpo foi empregado, mas ficou doído por se diminuir para caber em um lugar que não aceitaria quem ele verdadeiramente é.

Felipe Costa Aguiar.

### **Esconder ou não esconder? Eis a questão**

Londrina, primavera de 2023.

Em uma certa aula, presenciei um grupo de alunos discutindo sobre coisas de homem e coisas de mulher. Segundo um dos meninos, futebol é coisa de homem e boneca é coisa de mulher. Outro disse que filme de ação era masculino demais para as meninas assistirem, que romances são o ideal para elas. Um terceiro ainda disse que anime não é para meninas, porque os enredos são complexos demais para elas entenderem.

Aos poucos, no decorrer da conversa, mergulhei nos sentidos das palavras. A própria conversa mergulhou nela mesma, nos estereótipos que trazia. A conversa se encaminhou para o lugar da norma, do que os homens e mulheres devem gostar. Os homens devem gostar de ação e as mulheres devem gostar de romance. Cada um deve gostar das coisas para as quais foram destinados; Caso contrário, não estão seguindo a regra. Ontologicamente isso não é um problema, mas a conversa dos alunos revela algo que culturalmente é problemático, uma vez que tudo se pautava no que homens e mulheres deveriam gostar, não no que poderiam gostar.

A conversa atingiu outro ponto. Além do prazer pelas coisas, a conversa se encaminhou para o prazer para com as pessoas. “Se você gosta de coisa de mulher, você deve gostar de homem, então!”, disse um deles. Este foi o momento em que parei, olhei para o grupo e decidi intervir, nem tanto pela aula planejada, mas por todo o contexto preconceituoso que estava sendo sustentado. Nesse momento, me pergunto: “Esconder ou não esconder? Eis a questão”.

Esconder o quê, propriamente? A manifestação e o atravessamento da minha própria sexualidade. Naquele momento, não era só o professor que entrevistava: era o homem bissexual atravessado por preconceitos de gênero que reproduziam uma série de violências, naquele contexto muito mais às mulheres do que a mim, como quem foi mais atravessado pela fala “você deve gostar de homem, então!”. Esconder ou não esconder? Deveria ter dito que não havia problema em sentir atração por homens e por mulheres, e que eu sou uma das pessoas que sente? Deveria ter parado a aula e abordado a questão? Deveria ter

apenas pedido o silêncio dos alunos?

Na dúvida e na urgência que a situação pedia, decidi investir na resposta padrão: devemos respeitar todas as formas de vida e de amor, etc. Contudo, isso não me satisfaz em nada; tampouco acredito que essa tenha sido uma intervenção ideal. Porém, podemos imaginar o que o diretor, o mesmo que indiquei na carta anterior, faria caso a intervenção fosse mais intensa.

Como seria para os alunos, suas famílias e para a gestão da escola saber que o professor não cabia na norma? O medo da hostilidade, a angústia de não caber na norma e a incerteza de não saber a reação do outro fizeram, mais uma vez, com que a sexualidade se escondesse e fosse performada pelo jargão “vamos respeitar todas as formas de amor”. Talvez o ideal fosse me expor mais, mas a situação não permitia. Talvez a intervenção fosse até mais hospitaleira ao me colocar de corpo e alma no debate, mas a situação não permitia. Algum dia todas as formas de amor serão realmente permitidas? Eis a questão.

Para pensarmos juntos.  
Felipe Costa Aguiar.

### Isso é Geografia?

Londrina, primavera de 2023.

Pergunta maldita<sup>1</sup> essa, “isso é Geografia?”. Hora e outra ela me aperreia. Eu não gostaria de respondê-la neste escrito. Tenho deixado de respondê-la, pelo menos nessa estrutura. Tenho crido que a melhor maneira de respondê-la é lançar uma outra questão, “como isso não pode ser Geografia?”. O conteúdo da resposta deixo ao encargo da sua imaginação.

Retomando as cartas, percebo que os conteúdos disciplinares de Geografia não foram expostos em nenhuma das experiências curriculares que narrei. Isso me trouxe algumas questões e gostaria de encerrar este compilado de cartas com essas reflexões, que não possuem respostas, mas surgem muito mais como perguntas.

Podemos concordar que as experiências descritas nas cartas poderiam ter ocorrido nas aulas de qualquer disciplina escolar. Dizer que elas aconteceram em aulas de Geografia não afeta em nada a situação na qual elas ocorreram, muito menos os seus desdobramentos. Nesse sentido, gostaria de chamar nossa atenção para alguns pontos:

- Experiências não disciplinares podem ocorrer na aula de Geografia;
- Temas da vida cotidiana atravessam os planejamentos de aula;
- Gênero e Sexualidade podem até se tornar conteúdo disciplinar de Geografia, mas antes de se estabelecerem em currículos prescritos eles já emergem nas aulas;

---

1 O sentido de “maldito” aqui evocado pode ser compreendido a partir do tensionamento de Silva, Ornat e Chimin Junior (2013, p. 12) sobre as questões dissidentes na Geografia: [...] trazer o “malefício” como objeto científico tem sido uma árdua tarefa de nosso cotidiano acadêmico, porque nós somos os sujeitos que estão colocando em jogo a ideia da “pureza” da ciência e maculando, desse modo, a nobreza do lugar de honra em que todo o campo de saber se colocou, socialmente. As malditas geográficas são as práticas científicas que ameaçam a pureza da ciência geográfica, abordando temas e sujeitos desconsiderados nesse campo por não serem dignos de ter a espacialidade de sua existência reconhecida.



- O caminho é o conteúdo disciplinar ou o espaço para vida?

Considero que, talvez, o último tópico seja um dos mais importantes, porque ele toca em alguns questionamentos que já tinham sido apontados nas outras cartas. Ou seja, qual é o melhor caminho para se discutir gênero e sexualidade na escola?

Perceba, nas cartas não há uma Geografia invadindo a temática de gênero e sexualidade, mas a própria temática adentrando a aula de Geografia, ainda que seja no tempo entre uma atividade pedagógica e outra, quase sempre como coisas menores às quais damos pouca importância, como a performance de alunos, as conversas e seus atritos.

Com isso, ressalto que não resolveremos problema algum com a adição de conteúdos de gênero e sexualidade nos livros didáticos de Geografia e nos currículos prescritos. A discussão mais potente para essas questões não se baseará na esfera dos conteúdos disciplinares, pelo contrário.

Cabe lembrar que, para Butler (2019), a disciplinarização dos corpos torna gênero e sexualidade um problema. Por isso, precisamos fugir da norma e não criar uma norma para ensiná-los, até porque não se ensina gênero e sexualidade, vive-se os gêneros e as sexualidades.

Moreira (2021) alerta que a sexualidade-em-situação não é o apego à norma, mas o próprio movimento da vida, a verbalidade do ser, a existência em constante ocorrência:

A sexualidade-em-situação se assenta na possibilidade de deslindar suas características que são vividas no cotidiano por meio das situacionalidades. Encarar a sexualidade-em-situação como movimento de mediação, ponderação, espera, escuta e constituição de identidades, esbarra com a premissa de edificar uma ontofenomenologia da sexualidade, ou seja, uma descrição do movimento da própria relacionalidade da sexualidade-em-situação, vivida e organicamente deflagrada (Moreira, 2021, p. 23).

Por isso, não há disciplina escolar nem conteúdo disciplinar que possa se apossar da discussão de gênero e sexualidade na escola. A saída, portanto, é deixar a vida entrar na escola por meio das discussões miúdas, cotidianas, discussões que já estão em suas vidas, que fazem parte do seu movimento de existir:

A orientação parte dos desvios no momento do cotidiano, das nossas corporeidades em situação viscosa em mundo. Assim como a identidade, não somos estáticos, somos-em-situação, movimentos, e orientados por uma escolha que baliza e convoca a responsabilidade de meus atos e minhas ações. A sexualidade como abertura, como possível desfraldamento das raízes que nos colocam em situação de atolamento, e embriagamento do eu. Assim sendo, digo que sendo um projeto inacabado, pensar a sexualidade-em-situação seria uma das possibilidades de não trazer as definições como algo determinante, e sim constituinte de uma existencialidade que emerge justamente das situações em que cada um se situa. Os desvios como possibilidades de encarar cada temporalidade de acordo com a situacionalidade de cada existente. Deixar em aberto, para fora, movimentado, remexido, assim

como às sementes que de diferentes maneiras emergem da terra, cada uma em seu tempo, no seu modo (Moreira, 2021, p. 93).

Os atravessamentos e as experiências que compuseram as cartas anteriores são atravessamentos da própria Geografia, à medida que esses temas invadiram a sala de aula. A opção didática para tratar da temática poderia ser retomar os temas transversais que se popularizaram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou trazer para a sala de aula as situações-problema, como pede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Creio que ambas as opções podem ser válidas. Esta não é uma questão de qual política educacional é melhor, pois enquanto movimento da vida, gênero e sexualidade não dependem do currículo para entrar na sala de aula, hora e outra eles emergem sem pedir licença. Acredito que o caminho seja tornar gênero e sexualidade não disciplinares, mas deixá-los em abertura, modos de vida possíveis, ou seja, sexualidade-em-situação.

Por hora, gostaria de apontar ao menos duas formas de disciplinarizar gênero e sexualidade na escola. A primeira é baseada no pensamento de Butler (2019) sobre a normatização dos corpos e a citacionalidade como processo de constituição dos gêneros e das sexualidades. Para Butler (2019), a citacionalidade é a repetição de atos performativos que reiteram uma identidade prescrita ao mesmo tempo em que denunciam a falta dela. Quando um ato é repetido, ele é retirado de sua situação original e deslocado para uma outra, produzindo um novo significado, mas, mesmo assim, continua fazendo referência à identidade que precisa sustentar. Essa forma de disciplinarização é o que quebra o fluxo de movimento da existência e cristaliza as identidades, fixando os corpos em representações hierárquicas e desiguais de gênero e sexualidade. Esse é o caminho contrário ao da sexualidade-em-situação:

Por assim dizer, saliento que a sexualidade-em-situação que arrolo nessa trama tem a ver com a possibilidade da não hegemonização dos termos que caracterizam e petrificam as corporeidades. Por isso, quando digo que ela se assenta no movimento, é justamente, esse movimento de não petrificação do ser-em-situação por meio de um conceito pré-definido (Moreira, 2021, p. 24).

Ao cristalizar a identidade, a disciplinarização cerceia a liberdade do corpo e, conseqüentemente, o seu desejo, como as situações descritas nas cartas narraram.

Mas essa não é a única disciplinarização possível. Também critico a disciplinarização da temática de gênero e sexualidade por meio das disciplinas escolares, pois elas também podem corroborar para a cristalização das identidades.

Tornar gênero e sexualidade uma questão disciplinar na escola pode ser mais retrógrado do que progressista, pois ao trazer a temática para o campo da disciplina, gênero e sexualidade seriam submetidos às esferas de controle que organizam as disciplinas escolares. Isso inclui, por exemplo, os materiais didáticos, a quantidade limitada de aulas, a disciplina específica que trataria dessas temáticas e as expectativas das avaliações de larga escala sobre as disciplinas escolares. Com isso, quero dizer que o processo de disciplinarização

de gênero e sexualidade pode fazer com que essas questões deixem de ser o foco, para que a burocracia da disciplinarização receba mais atenção. Assim como acontece com a Geografia e outras disciplinas escolares, nas quais a avaliação e seus resultados se tornam mais importantes do que a geografia que os alunos realmente deveriam aprender.

Uma das possibilidades é trazer a vida para a escola, e não encaixar gênero e sexualidade na disciplina, seja ela Geografia, História, Filosofia ou qualquer outra. Trazer a vida para a escola significa trazer conteúdos vividos no mundo-da-vida, não no mundo das ciências. Na Geografia escolar os conteúdos disciplinares têm muito a contribuir com o tratamento de temáticas como gênero e sexualidade, mas muito mais como ferramentas de trabalho que o professor tem para ler as realidades geográficas do que como ferramentas conceituais que devem ser ensinadas aos alunos.

A disciplina é uma questão dos professores, esses são e devem ser formados disciplinarmente. No entanto, os alunos precisam de formação para a vida ativa e, para isso, nenhuma disciplina é necessária, apenas a vida corrente e a leitura incessante que se faz dela. Se a disciplinarização fosse a solução dos nossos problemas, não estaríamos criticando a escola disciplinar há séculos.

Para pensarmos juntos.  
Felipe Costa Aguiar.

### **Para não concluir esta conversa: uma carta aos meus colegas do campo**

Londrina, verão de 2024.

Diferente das outras cartas, escrevo esta em 2024, no mês de fevereiro. A princípio, ela não faria parte deste compilado, mas ao ler os pareceres dos revisores percebi que era necessário retomar o que havia sido escrito em 2023, remexendo nos sentidos que acreditei ter escavado devidamente.

Retomando o movimento de escavação de sentidos, gostaria de refazer a pergunta guia deste escrito, “como a sexualidade se torna uma questão?”. Com isso não quero concluir esta conversa, mas fazer um convite aos colegas do campo para um outro diálogo. Gostaria de convidá-los a pensar sobre as geografias malditas que apresentei em uma das cartas a partir de Silva, Ornat e Chimin Junior (2013).

Creio que a sexualidade ainda seja uma coisa maldita, principalmente nas escolas de Educação Básica. Em que sentido? Todos. Além de representar um malefício por colocar o *status quo* da ciência geográfica em xeque, a sexualidade é mal dita, pois pouco se fala sobre ela e hegemonicamente se fala mal dela. Certas vezes se referem à sexualidade entoando uma canção de escárnio e maldizer. Escárnio, porque é desdém, coisa sem importância para a escola, dever de qualquer outro espaço educativo, menos o escolar. Maldizer, porque são temas amaldiçoados, imprecados, tanto na academia quanto na escola.

Diante disso, cabe uma nova pergunta: quem deve mudar primeiro e abrir espaço para a sexualidade, a academia ou a escola? Mas essa ainda não é a pergunta adequada. Perceba, não se trata desses lugares optarem por dar espaço ou não à sexualidade, pois as diversas expressões e possibilidades de sexualidade já adentraram esses lugares, abrindo espaço para si mesmas

**Felipe Costa Aguiar**

enquanto a academia e a escola discutiam se essas questões são relevantes ou não. Antes de qualquer documento curricular prescrever gênero e sexualidade como tema transversal ou conteúdo disciplinar, esses fenômenos já se expressavam nos currículos vividos nos cotidianos escolares. Trazer essas questões para a sala de aula não é uma escolha, porque elas já estão lá antes mesmo da academia conceituá-las sistematicamente, pois são parte dos corpos dos alunos e dos professores. A escolha é ignorá-las ou tratá-las com a importância que têm. Qual opção você escolherá?

Para pensarmos juntos.

Felipe Costa Aguiar.

### Referências

AZEVEDO, Joanir Gomes de. De abobrinhas e troca de figurinhas. *In*: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, 2004. p. 11-26.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade**. Trad.: Renato Aguiar. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad.: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARANDOLA JR. Eduardo José. O imperativo estético vocativo na escrita fenomenológica. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 22, n. 2, p. 140-147, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012. v. 1. 135p.

PINAR, William Frederick. **O que é a Teoria do Currículo?**. Tradução: A. P. Barros & S. Pinto. Portugal: Editora Porto, 2007.

PINAR, William Frederick. Estudos Curriculares: ensaios selecionados. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACED, Elizabeth (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PINAR, William Frederick. Currere: aquel primer año. **Investigación**

**Como a Sexualidade se Torna uma Questão? Cartas sobre Experiências na Docência e Pesquisa em Geografia**

**Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 55-65, 2017.

MOREIRA, Tiago Rodrigues. **Lavrando a existência gay: ontofenomenologia da sexualidade-em-situação**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

ROCHA, Ana Angelita; MEDEIROS, Ricardo Scofano. Currículo e espaço—uma conversa por se fazer?. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. Para além da apresentação das Geografias Malditas: uma análise da resistência às descontinuidades científicas no campo científico da Geografia no Brasil. *In*: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista (Org.). **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013. p. 11-22.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas (verbete). *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 71-73.

Recebido em 19 de novembro de 2023.

Aceito em 21 de março de 2024.

Felipe Costa Aguiar

