



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA



**ESPAÇO CORPORIFICADO:  
UMA PERSPECTIVA *QUEER* EM FRACTAL SOBRE A GEOGRAFIA DA ESCOLA**

VICTOR PEREIRA DE SOUSA

Nova Iguaçu – RJ

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA



VICTOR PEREIRA DE SOUSA

**ESPAÇO CORPORIFICADO:  
UMA PERSPECTIVA *QUEER* EM FRACTAL SOBRE A GEOGRAFIA DA ESCOLA**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Anita Loureiro de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Geografia** pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, na Linha de Pesquisa: Território, Ambiente e Ensino de Geografia.

Nova Iguaçu – RJ

2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S725e Sousa, Victor Pereira de, 1994-  
Espaço corporificado: uma perspectiva queer em  
fractal sobre a geografia da escola / Victor Pereira  
de Sousa. - Nova Iguaçu, 2022.  
163 f.

Orientadora: Anita Loureiro de Oliveira.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Geografia, 2022.

1. Diferença. 2. Gênero. 3. Sexualidades. 4. Raça.  
5. Violência. I. Oliveira, Anita Loureiro de, 1978-  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia III.  
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 69/2022 - PPGGEO (12.28.01.00.00.35)

Nº do Protocolo: 23083.075652/2022-44

Seropédica-RJ, 13 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**VICTOR PEREIRA DE SOUSA**

Dissertação/Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/11/2022

---

Dra. ANITA LOUREIRO DE OLIVEIRA, UFRRJ (Orientador)

---

Dra. ANA CLÁUDIA CARVALHO GIORDANI, UFF (Externo)

---

Dr. THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA, UFRJ (Externo)

---

Dra. ROBERTA CARVALHO ARRUZZO, UFRRJ (Interno)

*(Assinado digitalmente em 13/12/2022 09:45)*

ANITA LOUREIRO DE OLIVEIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: ###576#9

*(Assinado digitalmente em 14/12/2022 16:43)*

ROBERTA CARVALHO ARRUZZO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: ###467#4

*(Assinado digitalmente em 13/12/2022 13:31)*

ANA CLAUDIA CARVALHO GIORDANI

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.740-##

*(Assinado digitalmente em 13/12/2022 09:47)*

THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.745-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **69**, ano: **2022**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado**, data de emissão: **13/12/2022** e o código de verificação: **3f6071a7bb**

À minha mãe, por quem todas as forças de meu modo de existência se mobilizam. Quem me ensinou que o amor é livre e me permitiu construir um significado para a minha vida que seja materializado em seu corpo.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, preciso expressar o quanto me sinto grato por ter a oportunidade de ter tanto a agradecer e por tanta gente estar envolvida nisso. Portanto, quero começar agradecendo a minha mãe, Maria Lúcia, que é a fonte de tudo de melhor que eu posso oferecer para esse mundo e para as pessoas que estão ao meu redor. Quero também agradecer aos meus irmãos Rodrigo e Thiago, ao meu pai, José Cláudio, a minha tia Maria Goretti e a minha cunhada Lizandra Bigai por demonstrarem cotidianamente o quanto sentem orgulho de mim, me dando apoio e forças para que toda a jornada difícil possa ser mais acolhedora e aconchegante.

Agradeço também a minha orientadora, Anita Loureiro de Oliveira, por ter aceitado embarcar nessa aventura comigo, por ter apostado em mim e por todo o compartilhamento de ideias que tivemos ao longo do meu processo formativo no mestrado. Estendo esse agradecimento ao pessoal da COLETIVA, que em tantos de nossos encontros foram fundamentais para que a pós-graduação também possa ser um lugar de solidariedade, afetos e companheirismo. Quero aproveitar e agradecer também ao corpo docente do PPGGEO, com um carinho especial para as professoras Roberta Arruzzo, Geny Guimarães, e é claro, a minha orientadora que também foi minha professora, por terem sido tão importantes para meu processo formativo, mas também por terem contribuído para além da minha vida acadêmica com tantas reflexões importantes, potentes e afetuosas.

Pensando ainda nessa tempestade que é a pós-graduação, é mais do que necessário o meu agradecimento a Stefania Tieppo, que foi o maior presente que esse mestrado me deu. Agradeço por todas as conversas motivacionais que tivemos, por toda sua empolgação ao me ouvir falar sobre a minha pesquisa, por me jogar para cima quando eu estava completamente desanimado, por me aturar em minhas crises de ansiedade, por me inspirar a sempre dar o meu melhor e por me ensinar o verdadeiro significado de companheirismo, além de ter sido sempre minha maior motivação durante esses anos turbulentos que vivemos.

Preciso agradecer também as minhas amigas de longa data, Lorena Perassoli, Évelyn Monteiro, Patrícia Rodrigues, e meu amigo Renan Corrêa, assim como aos meus amigos mais recentes que a vida acadêmica me deu, Tiago Dionísio e Rafael Freitas, que me acompanham de perto ou de longe, demonstrando frequentemente que o amor apresenta múltiplas dimensões e que nunca deixaram de demonstrar o quanto se orgulham de mim, da maneira como me acolheram em suas vidas e da forma mais espontânea de demonstrar o valor da

amizade em nossas vidas. Não posso deixar também de agradecer ao meu amigo Rafael Dias, que foi meu orientador na UERJ e que desde o início da minha vida acadêmica me motivou, acreditou no meu potencial e me fez acreditar que hoje poderia estar concluindo um curso de mestrado. Também preciso agradecer a Bruna Loio e Vinícius Loio por me ajudarem tanto na correria do dia a dia, por me apoiarem sempre e por acreditarem em mim.

Não posso também deixar de agradecer ao pessoal da Escola de Extensão da UFRRJ, o PPESCE, e, também ao LEGESEX, em especial aos professores Alexandre Assis e Jonas Alves, por me dar a oportunidade de compreender na prática a importância da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Contribuindo fundamentalmente para meu processo formativo e para reforçar ainda mais minha crença no poder que a educação tem em nossas vidas. Agradeço também ao BAFO!, pelo acolhimento e por todas as reflexões compartilhadas nas reuniões que tivemos na UFRJ, que com certeza estão presentes de muitas formas na construção dessa pesquisa.

Preciso agradecer, ainda, a minha banca tanto de qualificação como de defesa: Ana Giordani, Roberta Arruzzo e Thiago Ranniery, que tanto me encorajaram durante o exame de qualificação e isso se reflete potencialmente na concretização dessa dissertação. Assim, ofereço um agradecimento individual para a Roberta, que tanto contribuiu para meu processo formativo, seja nas aulas, seja nas reuniões da COLETIVA; à Ana, que sempre foi tão carinhosa e generosa comigo em todos os nossos encontros e conversas pela vida; e ao Thiago, que ao longo desses dois anos de mestrado acabou se tornando um amigo daqueles que não podemos abrir mão, que me apoia, que acredita em mim e me mobiliza sempre a seguir em frente.

E, quem me conhece de perto sabe que eu não deixaria de agradecer as minhas gatas, Diana, Olívia e Agnes, por dormirem em cima dos meus livros quando eu precisava estudar, por ficarem correndo loucamente pela casa de madrugada quando eu precisava dormir, por me acordarem para pedir comida como se os potes de ração estivessem vazios, por acharem que meu lápis é brinquedo quando estava rascunhando minhas ideias no caderno, por me fazer soltar gargalhadas espontâneas de seus jeitos atrapalhados pela casa, por me dar tanto amor, por terem sido a minha única companhia durante os longos meses de isolamento social que a pandemia de covid-19 nos exigiu viver, por ficarem deitadas juntinho comigo em meus momentos de crise de ansiedade e por alegrarem minha rotina e minha vida.

Por fim, agradeço a CAPES pelo investimento financeiro em minha pesquisa.



O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

*Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação a um soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e, também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.*

Michel Foucault

## RESUMO

SOUSA, Victor Pereira de. **Espaço corporificado: uma perspectiva *queer* em fractal sobre a geografia da escola**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2022. 163p.

Compreender o *queer* como uma dimensão experimental do mundo e uma plataforma política vai muito além de cerceá-lo às questões de gênero, sexualidades, raça, estudos LGBTI+ e feminismos. Tal movimento nos permite compreender que a *queeridade* da vida não se deixa aprisionar, constituindo-se pelo desmoronamento, pela indeterminação e por seus movimentos aberrantes, não podendo ser reduzido aos corpos humanos. Pensar o *queer* dessa forma exige um esforço contínuo de especulação de vida, perturbando as fronteiras de tudo que tenta delimitá-la. Ancorada nesta direção, a presente dissertação de mestrado busca pensar o *queer* em um constante movimento fractal. Porém, o fractal não vem propriamente da forma como é trabalhado pela Física teórica, mas sim como uma forma de pensamento poético, de inspiração filosófica, tal como desenvolvida pela feminista do pensamento radical negro Denise Ferreira da Silva. Aqui, a fractalidade surge como uma possibilidade de romper com a linearidade do tempo e da concepção do espaço como um simples palco de acontecimentos. Além disso, ao ser trabalhada juntamente aos estudos *queer*, a fractalidade nos permite a compreensão de que gênero, raça, sexualidades, geopolítica e classe constituem isso que chamamos de corpo. Portanto, o argumento geral desta pesquisa defende que a perspectiva *queer* em fractal é uma chave de leitura, uma forma de compreender como essas problemáticas estão relacionadas aos processos de produção do espaço e do corpo. Para isso, partirmos do pressuposto de que o espaço é produzido. Contudo, tais processos produtivos – do corpo e do espaço – não devem ser compreendidos como um único processo de produção, mas sim como processos interdependentes que se constituem simultaneamente, onde não há nem um corpo e nem um espaço pré-existent. A perspectiva *queer* em fractal nos faz perceber que tais processos produtivos sofrem interferência direta do processo de produção da diferença, que ecoa tanto pelo espaço quanto pelo corpo, de forma material ou não. Nesse emaranhado de processos produtivos, a existência acaba por ser considerada um fator geográfico, já que, mais do que estar, a diferença constitui o espaço. Essa complexa equação acaba por reverberar em um outro processo produtivo: o da vida. Para tanto, essa dissertação configura um esforço teórico a fim de buscar tornar mais inteligível isso que é chamado de espaço corporificado, recorrendo a um imageamento criativo que não renuncia à imaginação como instrumentalidade de produção do conhecimento. A geografia da escola irrompe, nesse exercício teórico imaginativo, como uma proposta conceitual de repensarmos o que estamos chamando de espaço escolar, problematizando o espaço como simples adjetivo atribuído à escola. Ao duvidar do método, a presente pesquisa utiliza-se do ensaio como uma forma de materializar o experimento de pensamento nas palavras que constituem essa dissertação. Ao reviver memórias e compartilhar experiências, as histórias trazidas para essa pesquisa demonstraram como o espaço escolar também é um espaço de produção de vida, não podendo ser reduzido meramente a um espaço de reprodução da violência. E, neste sentido, ao recusar tal redução, as histórias corporificam o espaço escolar, expondo a escola como um problema geográfico, por meio de uma geografia da escola. Por fim, esta dissertação defende ser fundamental que o trabalho com as diferenças na escola seja construído sem as amarras da separabilidade, superando a ideia de igualdade e oportunizando outros horizontes para que a escola possa seguir sendo entendida como um espaço corporificado.

**Palavras-chave:** Diferença; Gênero; Sexualidades; Raça; Violência.

## ABSTRACT

SOUSA, Victor Pereira de. **Embodied space: a fractal queer perspective on the geography of school**. Dissertation (Master of Science in Geography). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2022. 163 p.

The understanding of queer as an experimental dimension of the world and a political platform goes far beyond restricting it to issues of gender, sexualities, race, LGBTI+ studies and feminisms. Such a movement allows us to understand that the queerness of life does not allow itself to be imprisoned, constituting itself by the collapse, the indeterminacy and its aberrant movements, which cannot be reduced to human bodies. Thinking queer in this way requires a continuous effort to speculate on life, disturbing the boundaries of everything that tries to delimit it. Anchored in this direction, this dissertation seeks to think queer in a constant fractal movement. However, the fractal does not exactly come from the way it is worked by theoretical physics, but rather as a form of poetic thought, of philosophical inspiration, as developed by the feminist of radical black thought Denise Ferreira da Silva. Here, the fractality emerges as a possibility to break with the linearity of time and the conception of space as a simple stage of events. Furthermore, when worked together with queer studies, the fractality allows us to understand that gender, race, sexualities, geopolitics and class constitute what we call the body. Therefore, the general argument of this research defends that the queer perspective in fractal is a reading key, a way of understanding how these issues are related to the processes of production of the space and the body. For this, it is necessary to start from the assumption that space is produced. However, such productive processes – of the body and the space – should not be understood as a single production process, but rather as interdependent processes that are constituted simultaneously, where there is neither a pre-existing body nor a space. The queer perspective in fractal makes us realize that such productive processes suffer direct interference from the production process of difference, which echoes both through space and through the body, materially or not. In this tangle of productive processes, existence turns out to be considered a geographic factor, since, more than being, difference constitutes space. This complex equation ends up reverberating in another productive process: the life. Therefore, this dissertation sets up a theoretical effort in order to seek to make what is called the embodied space more intelligible, resorting to a creative imagery that does not renounce the imagination as an instrument of knowledge production. In this imaginative theoretical exercise, the school geography erupts as a conceptual proposal to rethink what we are calling school space, problematizing space as a simple adjective attributed to school. By doubting the method, the present research uses the essay as a way to materialize the thought experiment in the words that constitute this dissertation. By reliving memories and sharing experiences, the stories brought to this research demonstrated how the school space is also a space for the production of life, which cannot be reduced merely to a space for the reproduction of violence. And, in this sense, by refusing such a reduction, the stories embody the school space, exposing the school as a geographic problem, through a geography of the school. Finally, this dissertation argues that it is fundamental that the work with differences in the school be built without the shackles of separability, overcoming the idea of equality and providing opportunities for other horizons so that the school can continue to be understood as an embodied space.

**Keywords:** Difference; Gender; Sexuality; Race; Violence.

## SUMÁRIO

<i>Solstício de mim</i> .....	1
<b>Introdução</b> .....	<b>3</b>
<i>Eloquência em borrão</i> .....	26
<b>Capítulo I – Uma perspectiva <i>queer</i> em fractal: questões para um outro mundo possível</b> .....	<b>27</b>
I.1: Inquietudes fractais .....	27
I.2: Da fractalidade: uma perspectiva <i>queer</i> .....	39
I.3: A perspectiva <i>queer</i> em fractal .....	49
<i>Indefinido transtorno de mim</i> .....	63
<b>Capítulo II – Espaço corporificado: ecoando pela diferença</b> .....	<b>64</b>
II.1: Pelos ecos da diferença .....	64
II.2: Espaço corporificado: existir como um fator geográfico .....	76
II.3: Corporificar o espaço escolar .....	93
<i>Sobre vivências</i> .....	111
<b>Capítulo III – Geografia da escola: questões espaciais e corpos que vibram</b> .....	<b>112</b>
III.1: A escola como um problema geográfico .....	112
III.2: Geografia da escola: uma necessidade de se repensar o espaço escolar .....	122
III.3: Há monstros presentes na escola materializados em corpos que vibram .....	132
<i>Sonora sensação</i> .....	144
<b>Considerações finais</b> .....	<b>145</b>
<i>Saber-se-ia</i> .....	152
<b>Referências</b> .....	<b>153</b>
<i>Faz de mim</i> .....	163

## *Solstício de mim*

*Eu, viado*  
*Retorcido, desconexo, atormentado*  
*Eu, viado*  
*Destruído, reconstruído, transpassado*

*O barulho que me faz*  
*Que me faço*  
*Que em mim faz*  
*Que em mim faço*

*A audácia de viver*  
*A insurgência do não morrer*  
*O desencanto de sobreviver*  
*A força do reviver*

*Eu, viado*  
*Afoito, atordoado, afagado*  
*Eu, viado*  
*Fronteira, movimento, amado*

*O corpo que grafa*  
*Os meandros de um rio*  
*Que por mim passa*  
*Repassa e arregaça*

*O perdão de si*  
*O anseio de ir*  
*O lugar de chegada*  
*O ponto de partir*

*Eu, viado*  
*Perdido, encontrado, desviado*  
*Eu, viado*  
*Sangue, pele, melado*

*Eu, viado*  
*No silêncio, no grito, no berro*  
*Eu, viado*  
*No espectro, no trâmite, no engasgo*

*Aberração liberta*  
*Invisibilizado*  
*Condenado*  
*Viado*

*Eu*  
*Viado*  
*Vadio*  
*Desvelado*

Victor Sousa

## INTRODUÇÃO

Eu me considero uma pessoa curiosa e que gosta sempre do desafio de aprender algo novo, ou ainda, de ressignificar aquilo que aprendi por meio de outra perspectiva. Acho que descobri isso quando ainda era bem pequeno, quando estava no período de alfabetização na Escola Municipal Alice Amaral Peixoto, onde estudava, e que está localizada no bairro de Benfica, Zona Norte do Rio de Janeiro. Eu me lembro especificamente de uma aula em que a professora da turma estava trabalhando com dígrafos. Ela propôs para a turma que fizéssemos uma atividade de ditado em que algumas palavras conteriam dígrafos e outras não, e nós deveríamos nos desafiar a tentar acertar a forma como as palavras eram escritas corretamente.

E foi o que aconteceu, a professora começou a ditar as palavras e uma delas era “galinha”, que contém o dígrafo “nh”. Lembro que eu fui a única pessoa da turma que conseguiu acertar como se escrevia corretamente a palavra “galinha” e da euforia que aquilo me causou. Não por uma questão de competição com as demais crianças, acredito que minha competitividade sempre foi mais comigo mesmo. Contudo, ter conseguido acertar o desafio de ter aprendido a escrever aquela palavra significou muito para mim. Eu fiquei extremamente feliz durante o resto da aula e essa foi a primeira coisa que contei para minha mãe quando ela foi me buscar na escola. E, já em casa, sempre que chegava alguém eu corria para contar o que tinha acontecido: eu tinha conseguido escrever “galinha” corretamente.

Apesar de isso parecer, inicialmente, não ter nenhuma relação com meu processo de pesquisa, se tem uma palavra que faz muito sentido quando penso nele é: reviravolta. E toda essa reviravolta aconteceu em muito por causa do menino que fui, eufórico com a escrita correta da palavra “galinha”. Entrei no mestrado, e acredito que assim como quase todo mundo, com o direito à imaturidade que vai sendo vencida – em partes – ao longo do processo de pesquisa e formação que só um curso de pós-graduação *stricto sensu* pode nos oferecer. No início, sabia que queria trabalhar com questões de gênero, sexualidades e raça por uma perspectiva geográfica voltada para a escola. Junto à minha orientadora, Anita Loureiro de Oliveira, fomos buscando o amadurecimento dessas ideias e havia entendido que seria importante trabalhar com a dimensão política e metodológica da interseccionalidade.

Hoje, sei que minha pesquisa não é sobre questões de gênero, raça e sexualidades e nem sobre interseccionalidade, mas sim sobre estudos *queer* e fractalidade, que não excluem de forma alguma tais questões (que, inclusive, por vezes aparecerem nesse texto), mas que proporcionam outros deslocamentos possíveis aos quais tentei argumentar ao longo de toda



essa dissertação, por meio das intrínsecas relações que busquei desenvolver entre Geografia, escola, corpo, espaço e diferença.

Durante o mestrado, mesmo após já ter concluído os créditos obrigatórios exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ), cursei uma disciplina como aluno externo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) com o professor Thiago Ranniery, intitulada Estudos *Queers* e Educação. Durante as aulas, outros mundos possíveis se abriram para mim e eu me sentia novamente como aquele menino curioso no período da alfabetização. Com as aulas eu fui percebendo que não era especificamente sobre gênero, sexualidades, raça ou questões LGBTI+<sup>1</sup> que eu queria desenvolver na minha pesquisa, mas sim trabalhar com os estudos *queer*.

Em uma das minhas longas conversas com o professor Thiago Ranniery sobre as minhas inquietações trazidas pelas aulas ministradas por ele e, também, sobre o que eu estava buscando com a minha pesquisa de dissertação, ele me apresentou um livro chamado *Pensamento Negro Radical: uma antologia de ensaios* (2021)<sup>2</sup>, que em sua composição de textos traz um escrito por Denise Ferreira da Silva (2021a), de título *Hackeando o sujeito: feminismo negro e recusa além dos limites da crítica*. Bom, o livro todo me chamou muita atenção, mas principalmente o texto escrito por Denise Ferreira da Silva e foi a partir daí que me dediquei a pesquisar sobre mais do que ela escreveu, cursos que ela ministrou e estão disponíveis na internet, entrevistas que ela concedeu e tudo mais que pudesse me ajudar a entender melhor o pensamento dela. Desde então, sempre que falo sobre Denise Ferreira da Silva brinco que sou um denisiano. Todavia, antes de me aprofundar nas questões que envolvem os estudos *queer* e a fractalidade, voltarei um pouco no tempo de minha trajetória de vida para situar outras questões do meu processo formativo – não só acadêmico – que também considero importantes.

Estudei por toda a Educação Básica em escolas públicas municipais e estaduais. Concluí meu Ensino Médio em um antigo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), popularmente conhecidos como “Brizolão”, que hoje se chama Colégio Estadual José de Lannes Dantas Brandão, na cidade de Porciúncula, localizada ao Noroeste Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Ao longo da vida fui percebendo que estudar é algo que faz eu me

---

<sup>1</sup> Tenho a preferência por usar a sigla dessa forma, que se refere a lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, pessoas trans, intersexos e demais identidades referentes ao gênero e as sexualidades que estejam em dissidência, de alguma forma, da cis-heterossexualidade.

<sup>2</sup> O livro é organizado por Clara Barzaghí, Stella Paterniani e André Arias, e traz em sua composição textos de Hortense Spillers, Sylvia Wynter, Saidiya Hartman, Fred Moten e Denise Ferreira da Silva.

encontrar comigo mesmo. Na verdade, esse encontro não se dá necessariamente pelo ato de estudar, mas sim, por hoje eu ser capaz de perceber que não me vejo fora do campo educacional. É sempre para esse campo que minha curiosidade e minhas reviravoltas me mobilizam.

Porém, minha forte tendência pelo campo educacional começa, de fato, quando eu conclui o Ensino Médio e, algum tempo depois, entrei para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para cursar Licenciatura em Geografia. A UERJ mudou minha vida de muitas formas, e uma delas foi em entender que ter escolhido licenciatura era realmente o que eu queria, e ainda quero, fazer da vida. Não consigo me ver em nenhum outro lugar que não seja de professor. Na UERJ, em 2015, fui apresentado às Geografias Feministas pelo professor Rafael Dias – que viria a ser meu orientador na monografia –, e de lá para cá minha vida pessoal, acadêmica e profissional não se desgrudam mais. Defendi minha monografia no curso de Geografia com uma temática voltada para a necessidade de questões de gênero, sexualidades e raça estarem presentes no campo de estudos da Geografia e, também, na Geografia que se ensina em sala de aula. Entretanto, confesso que apesar disso, filmes de desastres naturais e dinossauros contribuíram muito para eu escolher Geografia como primeira graduação.

Depois da graduação em Geografia, tive outros movimentos formativos por outras instituições, onde me especializei (*lato sensu*) em Antropologia e Filosofia e Direitos Humanos; cursei Licenciatura em Ciências Sociais e, também, em Pedagogia. Por todas essas experiências na academia vim trazendo as questões de gênero, sexualidades e raça comigo nas pesquisas que pelo caminho desenvolvi.

Em relação à minha família, acredito que em casa tive a oportunidade de me expressar sem sentir o peso do cerceamento das questões referentes à minha sexualidade, pelo menos não de forma perceptível a ponto de me sentir abertamente reprimido. Claro que em alguns momentos em que hoje olho para trás, consigo perceber situações em que isso foi de algum modo um problema, mas, de qualquer forma, fui uma criança que não tão foi podada da viadice em casa, pelo menos em minhas memórias. Em contrapartida, a escola foi um período muito conturbado na minha vida. Estudei 7 anos em uma escola onde eu não usava o banheiro masculino porque tinha medo. O vestiário da quadra de esportes então, nem pensar. Na minha cabeça, se nos espaços abertos da escola os meninos eram capazes de livremente serem hostis comigo, imagina em um lugar fechado como o banheiro ou o vestiário.

As aulas de Educação Física sempre foram um filme de terror para mim, daqueles bem pesados, e olha que eu adoro filme de terror. Nessas aulas eu era um alvo fácil dos meninos,

que não perdiam a oportunidade de me mostrar quem é que mandava ali, e com certeza não era eu. Por mais invisível que eu tentasse parecer, eu sempre era visto, e virara alvo. Isso me trouxe uma consequência que os anos de terapia ainda não foram capazes de me ajudar a superar: fazer qualquer exercício físico em público. Só de imaginar que alguém está olhando para mim enquanto eu estou fazendo qualquer exercício físico, mesmo que uma simples caminhada, o sentimento de humilhação volta com toda força e me bloqueia mais uma vez.

Entretanto, quando eu disse anteriormente que a escola foi um período conturbado da minha vida, foi porque a escola não foi para mim só esse espaço de repressão e violência. Vivi o paradoxo de na escola aprender que eu poderia reafirmar minha sexualidade, ao mesmo tempo em que tive pessoas que me faziam mal, também tive o acolhimento de outras para ser quem eu queria ser. A escola não se resume em minha vida como um espaço de memórias ruins. Seria injusto comigo mesmo pensar dessa forma. Se hoje estou aqui tendo a coragem de me expor, de trabalhar com essa temática desde a primeira graduação e de me permitir fazer disso meu estudo de vida, tudo começou na escola.

Não se trata de romantizar o espaço escolar, porém também não é do meu interesse transformar a escola no décimo círculo do inferno de Dante. Pois, assumir essa posição “[...] pode [apagar] os modos de produção da vida, de ocupar o tempo e viver o corpo nas escolas” (RANNIERY, 2017a, p. 5). Durante a pesquisa de doutorado, Thiago Ranniery (2017a) acompanhou a trajetória de “meninos gays” para pensar sobre currículo, normatividade e políticas de reconhecimento. Nesse percurso, ele acompanhou três meninos que ele optou por chamar de Mitchel, Jonas e Álvaro, que apresentam trajetórias escolares muito diferentes daquelas que imaginamos quando pensamos na sobrevivência de “meninos gays” na escola. Defendo que, junto a Thiago Ranniery (2017a, p. 20):

Parece-me que resumir as trajetórias escolares de “meninos gays” à violência e à invisibilidade é parte da estratégia unificadora que reencena a linguagem da pedagogia mais como código de valor moral – uma proposta, projeto ou programa a ser defendido – do que campo no qual a vida se torna vivível. Não pretendo, entretanto, questionar ou negar injustiças, violências e discriminações que operam nas escolas, mas ressaltar que trajetórias como a de Mitchel, Jonas e Álvaro podem ajudar a suspender a redução imaginativa sobre a complexidade do aparato escolar que a naturalização da normatividade enseja, mesma em pretensas perspectivas críticas às normas.

Portanto, em meus cinco anos (2016 a 2020) de experiência como professor de Geografia na Educação Básica, em quatro escolas de diferentes municípios do Noroeste Fluminense, revivi muitas das minhas histórias, mas agora observando a violência em outros corpos e, também o sobrevoo desses corpos a essas violências. Outras crianças e adolescentes com seus corpos em dissidência eram os alvos de outras pessoas de suas turmas e, também

recebiam acolhimento de outras. Não que como professor eu também não fosse alvo, afinal, o professor viado<sup>3</sup> também não passa batido pela escola e sei que a grafia do meu corpo nos espaços escolares por onde passei não foram somente uma parte da estatística de homofobia do espaço escolar. Seja como aluno, seja como professor.

Enquanto professor, vi “bixas espalhafatosas” fazerem *shows* performativos de suas divas *pop* durante o recreio enquanto havia pessoas que direcionavam olhares de repúdio e outras que aplaudiam. Também presenciei reuniões de docentes que, durante a organização de eventos escolares, brigavam para que tal aluno fosse da equipe que estavam coordenando porque esse aluno era “*gay*” e por isso tinha uma criatividade ótima para essas coisas. Certamente também vi e ouvi coisas horríveis direcionadas a esses alunos que também vinham do corpo docente. E a questão está exatamente aí: não resumir essas trajetórias em constante dissidência a uma história de puro horror, pois esses corpos não estão passivos na produção do espaço escolar. Pois, “Esses corpos insistem que estão vivos [...]” (RANNIERY, 2017a, p. 21), e eles agem, revidam, confrontam.

Durante minha vida como aluno na escola eu demorei um bom tempo para entender essas coisas, mas quando entendi, também assumi o risco que era – e ainda é – ser viado na escola, assim como fora dela. Isso permitiu que quando voltasse para escola como professor, eu soubesse da importância do meu corpo viado ocupando aquele lugar, e dos deslocamentos que eu poderia mobilizar diante de todos esses paradoxos que, independentemente da situação, vivemos na escola. Desse modo, a presente pesquisa que desenvolvi durante o mestrado é parte e fruto de mim. Pesquisar os estudos *queer* e a fractalidade, no campo da ciência geográfica, repensando o espaço escolar, é resultado de quem eu sou até aqui e do que vim construindo pelo caminho, não só em minha vida acadêmica. E, ao longo desse caminho, entendi que assumir que nossos corpos são fundamentais para a produção do espaço é, então, assumir que nossas existências são muito mais do que meros elementos da análise espacial que estão no mundo. É reafirmar que nossos corpos são imprescindíveis para pensar o espaço não como uma entidade que se constrói por si mesma sem a necessidade da existência humana.

Aprendi também que, ao longo de nossas vidas, nossos corpos grafam os mais diferentes espaços nos quais nossa trajetória se constrói e é construída, na constância de um movimento que não tem fim. Em um processo contínuo de se refazer enquanto agente social e

---

<sup>3</sup> Para mim, ser viado não se remete somente à uma questão identitária, mas principalmente a uma prática de existência.

histórico, em permanente movimento de transição. Assim, é importante levarmos em consideração que o espaço não é somente um adjetivo de coisas, elementos ou instituições, como muitas vezes dizemos e ouvimos falar em expressões como: espaço público, espaço privado, espaço escolar, espaço restrito, espaço de lazer, e assim por diante. Discutir sobre as especificidades do espaço é importante para sabermos realmente de que espaço estamos falando, sem reduzir a complexidade da análise espacial à simples adjetivação de coisas. Sem perder a semântica da epistemologia geográfica que se construiu e segue se reconstruindo no espaço-tempo. Entendendo que o espaço não é um advérbio de lugar, que não se refere somente a um local determinado.

Nesse contexto, como aponta Henri Lefebvre (2013), esse espaço que é social, para existir, precisa de ações que ele analisa por meio da tríade: prática espacial, representação do espaço e espaço de representação, que estão dialeticamente associadas aos aspectos espaciais que são percebidos, concebidos e vividos. É, portanto, nessa simultaneidade de ações e aspectos espaciais que nosso corpo produz e é produzido pelo espaço. Por meio do corpo, as práticas espaciais são concretizadas, nos movimentos corpóreos e espaciais de nossas existências, já que nenhuma prática se dá no vazio e nem acontece do nada. Pelo corpo também somos capazes de criar espaços de representação, como a escola, e, ainda, atribuímos uma representação significativa a esse espaço.

Essas ações não podem ser vistas separadamente dos aspectos espaciais que, em conjunto, possibilitam a produção de um espaço social. Ou seja, ao mesmo tempo em que nosso corpo concretiza tais ações, ele as concebe, e ao concebê-las construímos percepções delas, ao passo em que tudo isso é parte integrante de nossa vivência. Na escola, por exemplo, enquanto nossas práticas espaciais, nossas espacialidades, acontecem por meio de nossas trajetórias escolares e de vida, acabamos por fazer da escola um espaço de representação para nossa corporeidade, e, ao mesmo tempo, essa escola passa a ser representada por aquilo que concebemos em nossas percepções de vida, ou seja, em nossas vivências.

Todavia, não tenho como objetivo percorrer as interlocuções acerca das já tão antigas discussões, em Geografia, sobre as problemáticas que envolvem a categoria analítica do espaço enquanto objeto de estudo. Na verdade, parto do pressuposto já entendido de que o espaço é produzido, evidenciando nossos corpos e existências nesse processo contínuo de produção espacial. Reforçando a relevância disso para a Geografia como ciência do espaço e do tempo, fazendo uma “[...] referência a ciência do mundo da vida” (SILVA, 2014, p. 20). Porém, quando falo de produção do espaço, o que quero dizer? Henri Lefebvre (2016) explica que a produção do espaço:

[...] quer dizer que não consideramos o espaço como um dado *a priori*, seja do pensamento (Kant), seja do mundo (positivismo). Vemos no espaço o desenvolvimento de uma atividade social. Distinguimos, portanto, o espaço social do espaço geométrico, isto é, mental. Contudo, a expressão permanece ambígua. De fato, toda sociedade produz “seu” espaço, ou, caso se prefira, toda sociedade produz “um” espaço (LEFEBVRE, 2016, p. 53, grifos do autor).

Desse modo, a ideia de produção desenvolvida pelo autor, e que aparece muito ao longo desse texto, não se restringe ao ideal economicista voltado para a ideia de produção e consumo, mas sim de uma atividade produtiva que é social, que constitui e é constituída pela formação socioespacial. Cabe à nossa concepção a compreensão de que, como nos assegura Catia Antonia da Silva (2014, p. 24): “Filha de seu tempo, como ciência, a Geografia teve a erupção de sistematização num processo lento calcado em múltiplos condicionantes, tanto históricos quanto pelo desenvolvimento material da sociedade, formulados a partir de postulados científicos e filosóficos” (SILVA, 2014, p. 24). E, a proposta aqui é percorrer pelos conhecimentos construídos no espaço-tempo pela ciência geográfica entendendo que o fazer geográfico está em nosso cotidiano, em nossas vidas, em nossos corpos e em nossas existências. É afirmar que existir é um fator geográfico, assim como persistir e resistir pelo corpo como um manifesto político da espacialidade como instrumentalidade de ação. Para que assim possamos insurgir pelo fazer geográfico de nossas existências.

Desse modo, denominamos de fazer geográfico o conjunto de ações que desempenhamos em nosso cotidiano vivido, no exercício da aula, da gestão e da pesquisa, na nossa relação com os sujeitos que constroem suas histórias e visões de mundo a partir do cotidiano. O fazer geográfico consiste então no agir, e apesar de todo o peso do cotidiano, também em pensar sobre o sentido de nossa ação, que é individual, mas tem rebatimentos coletivos, tem implicações na formulação da visão de mundo, produzindo e disputando visões de mundo (SILVA, 2014, p. 25).

Sabendo, então, que “A Geografia é principalmente a ciência do presente” (SILVA, 2014, p. 25), as urgências e insurgências sociais não podem estar ausentes do campo de estudos dessa ciência, pois, negligenciar as demandas sociais da análise espacial é deslegitimar estrategicamente qualquer vivência espacial que esteja fora dos padrões hegemônicos constituídos como verdadeiras fontes do conhecimento. Catia Antonia da Silva (2014) me ensinou, também, que fazer Geografia se dá, inclusive, pelo desencantamento com o mundo. E quando estamos falando de tensões relacionadas a questões tão caras à Geografia, como as gênero, sexualidades e raça, os desencantamentos são muitos. Cabe aqui, a força da insurgência, naquilo que Suely Rolnik<sup>4</sup> (2021) chamou de esferas da insurreição para uma

---

<sup>4</sup> Para tanto, Suely Rolnik (2021) estabelece o que ela chama de dez lembretes para uma contínua descolonização do inconsciente, que são: [1] desanestesiarmos nossa vulnerabilidade às forças; [2] ativar e expandir o saber ecológico ao longo da vida; [3] desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência da estranheza-no-familiar; [4] não delegar a fragilidade do estado instável em que tal experiência nos lança; [5] não interpretar a fragilidade e seu desconforto como “coisa ruim”; [6] não ceder à vontade de conservação das formas de existência; [7] não

vida não cafetinada, para se buscar fazer outros sentidos na Geografia, afinal, “O que dá sentido na ciência é a construção de sentidos, do sentido de fazer Geografia, fazemos quando ensinamos, fazemos quando pesquisamos, fazemos quando aprendemos com o outro. Fazemos Geografia quando estamos desencantados com o mundo” (SILVA, 2014, p. 31).

Portanto, os estudos trazidos pelas Geografias Feministas denunciam, já há algum tempo, as ausências estratégicas de existências invisibilizadas pelo que é considerado como saber legítimo no campo da epistemologia geográfica (SILVA, 2009a). O conhecimento produzido por mulheres, principalmente negras, por viados, lésbicas, travestis, bissexuais, intersexos, pessoas não-binárias, pessoas trans, dentre todas as outras identidades diante de corpos subalternizados pelo padrão cis-heteronormativo branco, foram silenciados por muito tempo do que é ou não considerado produção do conhecimento pela Geografia hegemônica (SILVA & SILVA, 2011; SILVA *et. al.*, 2013). É importante, aqui, posicionar o que chamo de cis-heteronormatividade branca. Para tanto, Richard Miskolci (2021) explica, mesmo que de forma breve, levando em consideração a complexidade de cada conceito, a diferença entre heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade, alegando que:

Heterossexismo é a pressuposição de que todos são ou deveriam ser heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher. A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais. Isso relega à invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres. A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe as normas de gênero (MISKOLCI, 2021, p. 48).

Dessa forma, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade não são conceitos sinônimos, apesar de se intercruzarem em diferentes momentos de nossas vivências cotidianas. E, ao longo da pesquisa, é com a cis-heteronormatividade que estou trabalhando. Minha intenção em sempre marcar o “cis” antes das palavras heterossexualidade e heteronormatividade é devido ao fato de entender que também existem pessoas trans-heterossexuais, assim, sem a demarcação do “cis” podemos estar falando de qualquer pessoa que se identifique como heterossexual. Todavia, quando estamos falando sobre as normas da heterossexualidade impostas pelo padrão hegemônico, estamos falando da cis-heterossexualidade, portanto, da cis-heteronormatividade. Uma vez que a trans-heterossexualidade se encontra em dissidência ao padrão. Além disso, demarco também que

---

atropelar o tempo próprio da imaginação; [8] não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida; [9] não negociar o inegociável; [10] praticar o pensamento em sua plena função ético-estético-clínico-política.

esse padrão hegemônico, além de cis-heterossexual, é branco, levando em consideração todas as veias do racismo que estão ainda instauradas no tecido social do qual fazemos parte.

Perante tais reflexões, a escola, enquanto espaço fundamental em nossas vidas, se constitui como um movimento paradoxal, como busquei ilustrar anteriormente, se reconfigurando pelos conflitos que se constroem pelo cotidiano escolar, colocando em xeque a função da escola enquanto potencial instrumentalidade de mobilidade social. Como afirma Henri Lefebvre (2008), a produção do espaço se dá, também, pelo conflito. Portanto, sendo a escola um espaço, não há como compreendê-la sem levar em consideração os conflitos cotidianos constituídos pelas e nas relações sociais. Ainda para Henri Lefebvre (1992), o estudo da vida cotidiana:

Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na nossa sociedade e na nossa época. Determina assim o lugar em que se formulam os problemas concretos da *produção* em sentido amplo: a maneira como é *produzida* a existência social dos seres humanos, com as transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação (LEFEBVRE, 1992, p. 30, grifos do autor).

Repensar, então, a geografia da escola com um olhar atento pelo que decidi chamar de perspectiva *queer* em fractal<sup>5</sup>, é reconhecer a importância que ainda temos de colocar em pauta assuntos de gênero, sexualidades, geopolítica, classe e raça nas práticas educativas que permeiam o cotidiano escolar. Contudo, é necessário ressaltar que não estou propondo uma reflexão sobre como trabalhar com questões de gênero, sexualidades e raça na escola, ou no ensino de Geografia, mas sim, de problematizar o espaço escolar levando em consideração o reforço exaustivo de suas abstrações, concebendo o corpo como um elemento-chave para esse movimento. Por isso, de antemão, deixo claro que não é minha preocupação aqui pensar sobre a Geografia que é ensinada na escola.

Dessa forma, como objetivo geral, nessa pesquisa, procurei experimentar, por meio de um esforço teórico, as relações entre a produção do espaço, do corpo e da diferença por meio de uma perspectiva *queer* em fractal que pensa em um espaço escolar que seja corporificado. Quanto aos objetivos específicos, busquei:

- a) Refletir sobre questões e problemáticas envolvendo a interseccionalidade, a fractalidade e os estudos *queer*;
- b) Explorar as relações e efeitos fractais entre a produção do espaço, do corpo e da diferença;

---

<sup>5</sup> É importante mencionar que a preposição “em” utilizada não tem como objetivo trazer o fractal como um adjetivo para a perspectiva *queer*, mas sim de afirmar que a perspectiva *queer* com a qual trabalhei ao longo desse texto está em um constante movimento fractal.



c) Compreender como corporificar o espaço é uma alternativa para se perceber a escola para além de um espaço de violência, por meio de uma perspectiva *queer* em fractal sobre a geografia da escola.

Para, então, dar início a um maior aprofundamento as bases teóricas que me ajudaram a construir essa pesquisa, o grupo que se reconhece como *queer* radical e anarquista que ora se identifica como *Mary Nardini Gang* ora como *Gang Of Criminal Queers*, levanta uma questão importante para um possível início de reflexão por parte dos estudos *queer*:

Algumas pessoas lerão “queer” como sinônimo de “gay e lésbica” ou de “LGBT”. Essa leitura é falha. Ainda que aquelas que se encaixam nas construções de “L”, “G”, “B” ou “T” possam entrar nos limites discursivos do queer, queer não é uma área estável para habitar. Queer não é meramente outra identidade que pode ser adicionada a uma lista de categorias sociais asseadas, nem é a soma quantitativa de nossas identidades. [...] Queer é anormalidade, estranheza, perigo. Queer envolve nossa sexualidade e nosso gênero, mas muito mais. É nosso desejo e fantasias e mais ainda. [...] (MARY NARDINI GANG, 2020, p. 24).

É importante, como visto, ressaltar que os estudos *queer* não devem ser limitados as questões de gênero e sexualidades, da mesma forma, que falar sobre o *queer* não é sinônimo de falar sobre feminismos ou questões LGBTI+. Pois, o que hoje entendemos por *queer*, “[...] em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais” (MISKOLCI, 2021, p. 21).

Para Richard Miskolci (2021), esses chamados novos movimentos sociais se referem a três movimentos que ele destaca como principais: [1] o movimento de luta pelos direitos civis da população negra do sul dos Estados Unidos; [2] o movimento feminista, em sua chamada segunda onda<sup>6</sup>; [3] e o então, à época, movimento homossexual. Ele explica que esses movimentos foram designados como novos porque surgiram depois do conhecido movimento dos operários, e porque também trouxeram para o espaço público questões que ultrapassavam os limites da luta de classes. Então, para Richard Miskolci (2021), os estudos *queer* vão desestabilizar, já de início, dois pressupostos importantes: [1] o que antes era entendido como movimento homossexual, de *gays* e lésbicas, e que hoje passa a ser compreendido como

---

<sup>6</sup> Com base em Joseli Silva (2009b), de maneira genérica, podemos caracterizar os movimentos feministas em três períodos: [1] a primeira onda, ocorrida entre o final do século XIX e meados da década de 1920, e que tinha como base o reconhecimento legal da igualdade entre homens e mulheres, como o direito ao voto e ao trabalho; [2] a segunda onda, ocorrida entre as décadas de 1960 e 1980, que buscou uma noção de igualdade de direitos frente a transformações de ações cotidianas ligadas tanto a liberdade sexual quanto a desigualdade de gênero; [3] e a terceira onda, que emergiu como uma crítica a segunda onda na década de 1990, reivindicando o reconhecimento de diferentes identidades femininas que até então giravam em torno da universalidade da mulher branca.

movimento LGBTI+; [2] e o movimento feminista, hoje entendido como movimentos feministas devido às suas diferentes ramificações políticas e sociais.

Nessa perspectiva, de certa forma, o movimento homossexual da época, mesmo sem a intenção, tendia a manifestar a ideia de que a maioria das pessoas eram cis-heterossexuais e, portanto, a homossexualidade se mantinha como uma minoria, como uma parcela à parte da sociedade que também precisava ser respeitada. Os estudos *queer* vão derrubar essa ideia da cis-heterossexualidade como maioria, já que o entendimento de que a homossexualidade é socialmente construída também deveria se aplicar a cis-heterossexualidade. Além disso, como assegura Elizabeth Lewis (2017), os estudos *queer* vão demonstrar como essa visão é binária, onde há um reforço de oposição entre cis-heterossexualidade e homossexualidade.

Além disso, Richard Miskolci (2021) ressalta que os estudos *queer* são originados por feministas. Enquanto a maior parte de intelectuais do então chamado movimento homossexual não estudavam sobre o movimento feminista, os estudos *queer* surgem como uma vertente do feminismo. Assim, “Teresa de Lauretis foi a primeira teórica a utilizar o termo *queer*, mas dela também surgiu uma das primeiras críticas: a teoria *queer* havia se transformado numa criatura conceitualmente vazia da indústria cultural” (PEREIRA, 2020, p. 89). Portanto, é preciso atenção para não cair no reducionismo de associar demasiadamente os estudos *queer* aos de gênero, sexualidades, LGBTI+ e feminismos, pois:

O limite está em perder de vista como se sugere uma integração das posições num todo único ao tratar teorias distintas de formas unificadas, desconsiderando especificidades e retirando-lhes a força. Não se trata de negar a importância desses campos para a “teoria *queer*” ou mesmo para as lutas políticas contemporâneas no campo da educação, nem praticar o descrédito de bens intelectuais, mas quiçá advertir quanto à tendência de equipará-los. Esta não é, por sua vez, uma defesa em favor de um retorno à disciplinarização, delimitando até onde vai o alcance de cada uma das perspectivas teóricas, mas, ao contrário, é sobre como vale ressaltar as vicissitudes para que não sejam obliteradas em nome de negociar as possibilidades de investigação (RANNIERY, 2017b, p. 26).

Não se trata, também, de dizer que tais questões não sejam importantes para os estudos *queer*, mas sim, de apontar que os interesses de cada perspectiva de estudo não podem ser reduzidos a uma coisa só, circunscritos por meio de uma simplicidade conceitual, teórica e política que não existe. Há muitas complexidades em torno dessa discussão, mas “A própria evidência do termo ‘*queer*’ recobre um elenco significativo de questões que incidem principalmente sobre o centramento em uma tematização específica” (RANNIERY, 2017b, p. 25). É importante perceber, então, “[...] que a imprecisão pode ter utilidade. Uma clareza nos seus usos pode ser mistificadora e remeter a essencialismos contra os quais a ‘teoria *queer*’ tem se voltado, podendo ser associada a uma ideia de univocidade e de autoridade inquestionável” (RANNIERY, 2017b, p. 25).

Não obstante, é importante evidenciar que as questões raciais também não se encontram à margem dos estudos *queer*, pois, como afirma Caterina Rea (2018, p. 118) “A crítica Queer of Color pretende se diferenciar das outras produções queer que poderiam ser definidas como brancas, pois centradas na dissidência sexual e de gênero, conferindo um papel secundário aos outros marcadores sociais”. Sendo uma plataforma política que “[...] contesta o primado do sujeito colonial branco e de classe média, que se tornou central na teoria queer dominante” (REA, 2018, p. 122).

É fundamental a compreensão de que “Repensar o *queer* e a dissidência sexual de forma interseccional e repensar a interseccionalidade em uma perspectiva queer, apontando para suas significações teóricas e suas possibilidades de utilizações políticas e militantes, constitui uma das linhas da crítica Queer of Color” (REA, 2018, p. 125). Todavia, como já dito, essa pesquisa não busca pensar as questões raciais em si. O que tentei tensionar nesse texto é aquilo que Denise Ferreira da Silva (2021c) entende por uma analítica da racialidade<sup>7</sup>, entrelaçando-a, de forma fractal, aos estudos *queer*.

Acredito que Denise Ferreira da Silva é a grande potência teórica que me inspirou na produção dessa pesquisa. Ela é graduada em Sociologia pela UFRJ e mestra em Sociologia e Antropologia também pela UFRJ. É doutora em Sociologia pela University of Pittsburgh e, atualmente, é professora da British Columbia University, no Canadá. Durante o doutorado ela desenvolveu uma pesquisa que deu origem ao livro *Toward a Global Idea of Race*<sup>8</sup> (2007). Apesar de ser brasileira, nascida e criada na Vila Aliança, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, a autora já há muito tempo faz parte da academia norte-americana e, portanto, escreve a maior parte de seus textos em língua inglesa. Contudo, existem poucos artigos da autora escritos em língua portuguesa, e outros traduzidos para o português, em revistas acadêmicas brasileiras (FERREIRA DA SILVA, 2006; 2014; 2020), e um livro intitulado *A Dívida Impagável* (2019) que está gratuitamente disponível em forma de e-book na internet<sup>9</sup>. Vale mencionar, ainda, que recentemente ela publicou um livro intitulado *Unpayable Debt*<sup>10</sup> (2022).

---

<sup>7</sup> O *insight* que tive ao entender que não estava buscando trabalhar com questões raciais especificamente, mas sim com racialidade, veio com a leitura do texto *Ninguém: direito, racialidade e violência*, escrito por Denise Ferreira da Silva (2014).

<sup>8</sup> Recentemente, em outubro de 2022, o livro foi traduzido pela editora Cobogó, sob o título *Homo Modernus: Por uma ideia global de raça*.

<sup>9</sup> Para acesso ao livro completo, acessar: <https://casadopovo.org.br/wp-content/uploads/2020/01/a-divida-impagavel.pdf>

<sup>10</sup> Apesar de a tradução de *unpayable debt* ser “dívida impagável”, é importante mencionar que os livros *A Dívida Impagável* (2019) e *Unpayable Debt* (2022) são livros diferentes e não apenas versões de um mesmo livro em mais de um idioma.

Ela foi para os Estados Unidos por meio de um programa da Fundação Ford, que estava em busca de estudantes negras para realizarem um intercâmbio. Seu objetivo inicial ao chegar nos Estados Unidos era estudar Sociologia das Relações Raciais com o intuito de fazer um trabalho qualitativo e quantitativo, conforme ela foi formada no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ, sobre a condição da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro e norte-americano. Porém, ao chegar aos Estados Unidos a autora diz que se deparou com uma Sociologia “parada em 1953” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). Muito diferente daquela na qual ela trabalhava no IFCS, que tinha uma abordagem interdisciplinar com a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia etc. “[...] e que estava fundamentalmente formada e orientada pelos movimentos sociais” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). Isso fez com que ela fosse se afastando, de certo modo, da Sociologia e indo se aproximando cada vez mais da Arte.

Denise Ferreira da Silva (2021b) faz uma crítica ao desejo do privilégio da liberdade e da igualdade nos estudos e movimentos políticos sobre as relações raciais. Ela constrói essa crítica pensando nos princípios que orientam as descrições da subjugação racial e, também, que orientam as reivindicações e a maneira como esses movimentos abordam a questão do Estado. O foco do trabalho da autora se manteve nessas questões nos Estados Unidos, onde ela desenvolveu a pesquisa e, além disso, o momento que ela estava se dedicando a estudar naquela época giravam entorno da década de 1960, uma década muito diferente nessas perspectivas para os Estados Unidos e o Brasil.

Ainda assim, ela afirma que tais questões, mesmo que de modo diferente, tiveram uma orientação global nos movimentos políticos que se dedicavam ao trabalho com as relações raciais nesse período. E o livro *Toward a Global Idea of Race* (2007) tem um capítulo inteiro pensando sobre como essa orientação global afetou os estudos das relações raciais no Brasil. O princípio da igualdade, para a autora, é o que sustenta a tese da democracia racial no Brasil, onde pessoas brancas, negras e povos indígenas teriam contribuído igualmente para o desenvolvimento do país. Desse modo, o princípio básico que trabalha por dentro da igualdade é a liberdade. Por esse caminho, a autora constrói uma crítica principalmente à Sociologia das Relações Raciais, que ganha corpo no início do século XX, onde ela afirma que esse trabalho acaba por se construir por meio de um ideal onde as raças humanas seriam naturalmente separadas.

Para a autora, a noção de raça não pertence ao vocabulário moderno, pois ela “[...] foi um resto que ficou das sociedades hierárquicas que precederam a Modernidade e que através da educação e do tempo, os princípios liberais e de igualdade iriam predominar e a

subjugação racial iria desaparecer” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). Portanto, ela argumenta que o conceito de raça é fundamental para consolidação do pensamento moderno, porque tal pensamento não teria se sustentado sem a articulação desse conceito no século XIX. Ao ir abandonando o trabalho com as relações raciais, Denise Ferreira da Silva (2007) vai construindo um trabalho com o que ela denominou de racialidade, que consiste:

[...] em um arsenal político-simbólico que usou das estratégias da ciência moderna para produzir diferenças físicas, diferença racial e diferenças sociais, jurídicas e econômicas – através da noção de diferença cultural – para produzi-las como expressões das operações das leis naturais, como são identificadas pela ciência moderna, na produção das características mentais humanas, que incluem a moral e o intelectual (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*).

Então, a racialidade “[...] inscreve essas diferenças fundamentais, morais e intelectuais, na espécie humana, ela opera principalmente ao nível ético, estabelecendo uma separação fundamental entre grupos humanos fisicamente distinguíveis e isso delimita o alcance da categoria ética de humanidade” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). Contudo, acredito ser importante esclarecer que utilizo das teorizações de Denise Ferreira da Silva sem seguir à risca o que ela faz, coisa que a própria autora também realiza com as teorizações que mobiliza. Isso porque vejo nas teorizações dela a oportunidade de criar aquilo que ela denominou de experimentos de pensamento (FERREIRA DA SILVA, 2019), deslocando, em alguma medida, as provocações feitas por ela para sustentar as minhas. Assim, por mais que a proposta desse texto seja provocar algum incômodo a quem o esteja lendo, no sentido de ir construindo possíveis articulações ao longo da leitura, que logo após são perturbadas pela *queeridade* que minhas palavras carregam sem um aviso prévio, ou pelas idas e vindas em que o texto se constitui, também sem aviso, vou tentar, de antemão, tornar mais inteligível uma questão que acredito ser importante para evitar possíveis confusões teóricas não desejáveis que possam vir a acontecer, principalmente no que se refere à racialidade e à fractalidade com Denise Ferreira da Silva.

Entendo que para a autora a racialidade e a fractalidade andam juntas, e entendo também que para ela questões como as de gênero, sexualidades, geopolítica, classe e raça não estão em um tipo de patamar igualitário, pois Denise Ferreira da Silva sempre aponta que é importante partir das reflexões pela racialidade. E essa é uma das, se não a principal, preocupações da autora em seus trabalhos ao pensar o sujeito moderno. Ela desenvolve o fractal para, inclusive, pensar a analítica da racialidade. Nessa pesquisa, eu trabalho tanto com a racialidade quanto com a fractalidade pensadas por ela, mas assumo o risco de não as seguir da mesma forma como ela faz. Isso porque acredito que a complexidade do pensamento de

Denise Ferreira da Silva abre outras possibilidades para questionarmos outras inquietações por meio do que ela nos instiga a refletir.

Utilizo a racialidade para problematizar a forma como a discussão racial aconteceu em minha vida, sobre como aprendi a ser branco e tentei fazer uma analítica da racialidade em meu próprio corpo. Contudo, não faria sentido utilizar a racialidade para pensar em uma possível desestabilização da minha “identidade branca”, e é aqui que entra a fractalidade. Porque a fractalidade precisa ser entendida como um movimento de compreender como questões como a de gênero, sexualidades, raça, classe e geopolítica podem ser entendidas por meio de implicações ao corpo que são materializadas pela diferença, mas que também ultrapassam os limites físicos desse corpo, ecoando pelo espaço. Entendo que essa é uma possibilidade de compreender o pensamento fractal de Denise Ferreira da Silva (2019). Portanto, quando busco desestabilizar minha “identidade branca” não é por meio da racialidade, mas sim da fractalidade. E não somente por ela, porque para mim, o que está andando junto com a fractalidade nessa pesquisa é o *queer*, por isso trabalho com uma perspectiva *queer* em fractal.

A questão é que na construção desse texto, no decorrer dos capítulos, essas questões se esbarram de maneira bem sutil, e é importante desde o início que quem o leia tenha esses esclarecimentos em mente para que não haja uma interpretação indesejada de que estou trabalhando de modo atravessado com as teorizações de Denise Ferreira da Silva. Tenho a consciência dos deslocamentos que faço e acredito que eles são possíveis. Portanto, ao invés de trabalhar como a autora a racialidade mais próxima da fractalidade, eu trabalho o *queer* nessa proximidade, onde a racialidade não deixa em momento algum de ser importante. Acredito, portanto, que esse é um movimento relevante para que a leitura dessa pesquisa possa ser compreendida como uma especulação teórica da forma como foi pensada em seu processo constitutivo.

Desse modo, feitos tais apontamentos, defendo que olhar para a escola pela percepção espacial de uma geografia da escola sensível, corporificada e insurgente é uma necessidade de se repensar o espaço escolar e, também, a ciência geográfica e suas relações fundamentais entre os campos da Educação e do ensino – dialogando também com a Filosofia e a Física teórica –, atrelando tudo isso aos tensionamentos trazidos tanto pelos estudos *queer* quanto pela fractalidade. Joseli Silva (2014) nos lembra que a incorporação do gênero na Geografia, por exemplo, não é recente quando levamos em consideração os campos de estudos geográficos fora do Brasil, especialmente na Geografia anglófona, que já na década de 1970 emergiu das críticas do movimento feminista para criticar a ideia de universalidade na ciência

geográfica. Esse movimento da época, segundo a autora, já reivindicava que outros horizontes para se fazer Geografia fossem construídos, o que proporcionaria uma reformulação da epistemologia geográfica que repudiava certos conhecimentos produzidos por mulheres, pela população negra e LGBTI+.

Sendo assim, voltando minha preocupação para a escola, a expressão “espaço escolar” é consideravelmente propalada utilizando o espaço como mero adjetivo dela, para se referir a ela enquanto elemento físico da instituição que constitui o sistema escolar. Acabando por reduzir o conceito de espaço a um vazio epistemológico que desconsidera a complexidade de se pensar a produção do espaço e a relação dela com a nossa existência no período que vivenciamos a escola e, até mesmo, após a deixarmos. Sendo, então, a Geografia um campo científico singular para desestruturar as bases de um espaço adjetivado à escola e se repensar sobre o que necessariamente pode constituir um espaço dito escolar, é possível tensionarmos que:

A escola é um espaço e pode ser analisado também pela Geografia. O espaço escolar é uma referência que informa símbolos, marca as diferenças e cria os padrões e modelos a serem seguidos e assim é um forte espaço que constitui pessoas. Pensar geograficamente o espaço escolar e suas relações com o gênero [raça e sexualidades] é uma ótima forma de trazer a imaginação geográfica para o cotidiano de alunos(as) e professores(as). A escola é repleta de regulamentos, currículos e normas expressas sob a forma de linguagens verbais e gestuais que demarcam os lugares dos gêneros [das sexualidades e da raça] (SILVA, 2014, p. 111).

A escola precisa ser vista para além de um espaço transitório de nossas vidas. Uma vez que todo o processo de formação escolar ultrapassa os muros dessa instituição e são responsáveis, também, por constituir nosso processo de existir enquanto seres produtores do espaço. Sendo a escola mais do que um palco das relações sociais que nela acontecem, essas relações são constituídas e constituintes de nossas existências, grafando nossa corporeidade ao longo de nossas trajetórias de vida. Portanto, a geografia da escola aqui é entendida como uma defesa da escola, da existência e do reconhecimento da diferença que se produzem no e pelo cotidiano escolar. E, sabendo que não seria possível dar conta de responder a todas as problematizações que eu trago nessa pesquisa, e sem a pretensão de findá-las mesmo que haja “considerações finais” como última parte dessa dissertação, os caminhos metodológicos pelos quais construí essa pesquisa buscaram fugir daquilo que Milton Santos (2021, p. 113) chamou de “empirismo abstrato”:

A grande miséria do empiricismo é que ele encobre as relações entre os homens, substituindo-as por relações entre objetos, inclusive os objetos geográficos. Mas as coisas por elas mesmas não possuem relações. Toda iniciativa que não leva em conta este fato substitui uma significação verdadeira por outra desprovida de verdade. Isso é também uma forma de abstração, mas sem base do real: uma abstração falseada na origem porque não se fundamenta na essência das coisas, mas em sua aparência. A

abstração empírica em geografia pode adquirir uma forma aberta, brutal e uma forma latente e sofisticada (SANTOS, 2021, p. 113).

Para tanto, entendo que essa pesquisa foi construída como um artesanato intelectual<sup>11</sup>, como bem disse Charles Mills (1982), e que se trata de experimentos de pensamento (FERREIRA DA SILVA, 2019), inspirados naquilo que Doreen Massey (2017, p. 37) chamou de imaginação geográfica, articulando outros cenários possíveis para se construir uma Geografia que não se recuse a acreditar “[...] que muito da nossa ‘geografia’ está na mente” e que essa mente não está desarticulada do nosso corpo. Acabei, então, me enveredando para a construção ensaística dessa pesquisa com a audácia quase catastrófica de subverter o método de pesquisa e, assim, a própria metodologia. Entendendo que:

[...] o ensaio duvida do método. [...] E se há lugar onde o método é questionado, é justamente no ensaio. O ensaio converte o método em problema, por isso é metodologicamente inventivo. [...] A peculiaridade do ensaio não é a sua falta de método, mas a de que mantém o método como problema sem nunca tê-lo como suposto. Uma vez fossilizado, o método é uma figura linear, retilínea. O ensaio, no entanto, seria uma figura de caminho sinuoso, um caminho que se adapta aos acidentes do terreno. O caminho linear, retilíneo é o caminho daquele que sabe previamente onde vai, e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que para realizá-la tenha que passar por cima de montanhas e rios. O método tem a forma de uma estrada ou via férrea que ignora a terra. Ao contrário, o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno. Às vezes o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro. O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo que se caminha (LARROSA, 2003, p. 112).

Assumindo que “O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão” (LARROSA, 2003, p. 106), foi possível me permitir explorar os meandros da construção dessa pesquisa por meio dele, na tentativa de fugir da prescrição de uma ciência marcada pelo positivismo e o racionalismo para me conceder a possibilidade de “[...] como uma criança, não te[r] vergonha de [m]e entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho” (ADORNO, 2003, p. 16-17). Além disso:

A relação com a experiência – e o ensaio confere à experiência tanta substância quanto a teoria tradicional às meras categorias – é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como o ponto de partida

---

<sup>11</sup> Charles Mills (1982) defende em sua obra a ideia de que a produção acadêmica conta com táticas do artesanato, se referindo à imaginação sociológica que nos permite ir além de experiências e observações pessoais a fim de possibilitar a compreensão de questões consideradas públicas com maior complexidade. No caso, retomo aqui essa noção de artesanato na produção acadêmica trazida pelo autor, e não a de imaginação sociológica, para me referir à forma quase artesanal com a qual construí essa pesquisa. São 123 folhas escritas à mão em um caderno, onde teci ideias, argumentos e especulações após cada livro ou texto que li, cada fala que ouvi ou cada vídeo a que assisti. Praticamente, antes dessa dissertação se materializar na forma como está agora, ela foi quase toda escrita manualmente nesse caderno, em uma bagunça intelectual que provavelmente só eu entendo.



por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica; é um mero auto-engano da sociedade e da ideologia individualistas conceber a experiência da humanidade histórica como sendo mediada, enquanto imediato, por sua vez, seria a experiência própria a cada um. O ensaio desafia, por isso, a noção de que o que o historicamente produzido deve ser menosprezado como objeto da teoria (ADORNO, 2003, p. 26).

Além do mais, subverter o método vai ao encontro daquilo que chamo de perspectiva *queer* em fractal, uma vez que “O ensaio, porém, não quer procurar o eterno no transitório, nem destilá-lo a partir deste, mas sim eternizar o transitório” (ADORNO, 2003, p. 27). E, nesse caminho, me permiti também compreender as políticas de escrita de Jacques Rancière (2017), entendendo que “A chave de um texto costuma ser um corpo” (RANCIÈRE, 2017, p. 164), onde procurei fazer do meu corpo o próprio corpo enunciativo daquilo que transformei em palavras. E, ainda pelas ideias de Jacques Rancière (2017), aprendi que o texto não faz referência a nada sobre quem o escreveu, na verdade ele cria possibilidades transformativas de fazer do meu corpo um próprio ato enunciativo de tudo que busquei problematizar com essa pesquisa.

A construção desse texto foi, inclusive, bastante fractal, onde ora eu estava escrevendo no capítulo um ora no três, depois já estava nas considerações finais, voltava para introdução e assim por diante. Às vezes tudo isso em um único dia. E esse processo de escrita repleto de não linearidade se deu por todo o processo de produção da escrita. Porque “Há escrita quando as palavras e frases são postas em disponibilidade, à disposição, quando a referência do enunciado e a identidade do enunciador caem na indeterminação ao mesmo tempo” (VILLA-FORTE, 2019, p. 94-95), pois defendo, como Leonardo Villa-Forte (2019, p. 124), que “O texto lido é a matéria que deverá ser tratada à maneira de uma criança que brinca com blocos, aliada à tarefa intelectual de buscar um fim específico para o texto [...]”, permitindo entender o texto “[...] como algo material – um jogo, um tabuleiro, um espaço onde as peças colidem e se acomodam” (VILLA-FORTE, 2019, p. 128), entendendo que há uma profusão de sentidos entre escrita e matéria. E, aqui, anseio que há uma “[...] potencialidade de cada texto conter muitos outros dentro de si” (VILLA-FORTE, 2019, p. 129), em um emaranhado de teorizações que por vezes parecem não dialogar, mas que busquei esse exercício de esforço teórico constantemente e com muita teimosia.

No que tange à metodologia propriamente dita, acredito que acabei fazendo aquilo que Thiago Ranniery (2016) chamou de *aquendar* a metodologia. Isso porque “O jogo corporal permite-me colocar um sentimento sobre como a pesquisa move-se em uma teia de combinações” (RANNIERY, 2016, p. 336). Desse modo, para ele, *aquendar*, uma forma de torcer o corpo, proporciona efeitos em termos metodologicamente *queer*. Portanto, os estudos

*queer* não constituem uma matriz metodológica única. “Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações metodológicas distintas, mas que desembocam no esforço de rejeitar a adoção acrítica de qualquer instrumento metodológico [...]” (RANNIERY, 2016, p. 337). Ainda segundo Thiago Ranniery (2016), a metodologia *queer* aprendeu com as experiências dos Estudos Culturais onde não há a pretensão de um descompromisso e nem a de pertencer a todos os lugares, mas de estar livre de processos de significação e poder que tendem a uma totalidade imaginária, e que não se permite ser totalmente autocontida ou formalizável.

As práticas metodológicas *queers* não rompem, desse modo, em definitivo ou praticam qualquer descrédito com as práticas de pesquisas metodológicas conhecidas, muito menos criam ou tem a pretensão de criar algo inteiramente novo. Ao contrário, seus exercícios metodológicos permitem explorar uma espécie de ambivalência que se instaura na pesquisa. Não se trata de transgredir ou de negar fronteiras dos repertórios e das convenções, na medida em que se reinstauram no processo de investigação, já que somos por eles formados e informados, mas vislumbrar como, no mesmo movimento de reinscrevê-los, os deslocamos e os deformamos invariavelmente. Esse percurso intervalar e, ao mesmo tempo, essa combinação, não permite que uma investigação *queer* se represente e se faça presente. Isso coloca a metodologia *queer* no lugar de oscilação de pensamento que previne contra comodidade de convertê-la em um novo modo de fazer pesquisa ou em algum tipo de recurso que assente novas bases metodológicas (RANNIERY, 2016, p. 338-339).

Portanto, é um exercício de “Torcer seu próprio corpo para inventar outros mundos: *aquendar a metodologia*” (RANNIERY, 2016, p. 339, grifos do autor). E, em uma busca quase que desesperada de tentar sistematizar todas minhas ideias no corpo dessa dissertação – já que essa é uma burocracia da qual não posso fugir –, decidi dividi-la em três capítulos que se complementam, se reafirmam e se problematizam a ponto que cada discussão vai ganhando campo fértil para outros cenários possíveis de se experimentar, e talvez até se contradizer, em cada uma das questões que levantei ao longo do texto.

O primeiro capítulo, *Uma perspectiva queer em fractal: questões para um outro mundo possível*, está subdividido em três partes: [1] *Inquietudes fractais*, onde busquei discutir questões de raça, classe, geopolítica, gênero e sexualidade que envolvem o meu corpo enquanto problematizo questões referentes à interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021) com a contribuição de Ochy Curiel (2020), Jasbir Puar (2013) e María Elvira Díaz-Benítez (2020) para entender minhas inquietações por meio do pensamento fractal de Denise Ferreira da Silva (2019; 2020) e do que a autora entende por analítica da racialidade; [2] *Da fractalidade: uma perspectiva queer*, onde procurei desenvolver aquilo que Denise Ferreira da Silva (2020; 2021b) entende por pensamento fractal, assim como as relações desse pensamento com os aspectos referentes à racialidade, buscando aproximar essas questões aos estudos *queer*; [3] *A perspectiva queer em fractal*, onde busquei fazer problematizações

acerca dos estudos *queer*, com teorizações de Richard Miskolci (2021), Larissa Pelúcio (2020), Pedro Paulo Pereira (2020), Thiago Ranniery (2017b) e Karen Barad (2020), e do pensamento fractal para desenvolver melhor o caminho pelo qual todo o texto dessa pesquisa precisa ser lido e compreendido, ou seja, pela perspectiva *queer* em fractal, discutindo, ainda, questões acerca de uma monstruosidade *queer* (SILVA, 2019; ROSA, 2019) que tal perspectiva torna possível se perceber, buscando fugir das armadilhas do humanismo (PRECIADO, 2020).

O segundo capítulo, *Espaço corporificado: ecoando pela diferença*, também está subdividido em três partes: [1] *Pelos ecos da diferença*, onde tentei desenvolver meu argumento sobre como a diferença é algo que ecoa pelo espaço, estando também presente em nossos corpos e não somente fora deles, utilizando ideias e pensamentos de Jacques Derrida (1991), Jean Luc Nancy (2013) e Audre Lorde (2019), além de pensar no processo de materialização dessas diferenças que são condensadas em nossos corpos por meio das perspectivas de Judith Butler (2019); [2] *Espaço corporificado: existir como um fator geográfico*, onde busquei explicar como cheguei a concepção de se pensar em um espaço que possa ser corporificado por meio da teorização sobre produção espacial de Henri Lefebvre (2016), buscando associar suas ideias sobre espaço social ao espaço escolar, mas tencionando-as para outros horizontes possíveis na análise espacial, assim como apresentei a perspectiva existencial do espaço de Maria Laura Silveira (2006), apontando seus avanços em relação à análise espacial e tecendo críticas sobre sua concepção de existência por meio de autores como Étienne Souriau (2020) e David Lapoujade (2017), possibilitando a inserção de Denise Ferreira da Silva (2021c) com a imagem de *Corpus Infinitum* para explorar aquilo que denominei de espaço corporificado, pensando que existir é mais do que estar no mundo, é um fator geográfico; [3] *Corporificar o espaço escolar*, onde tento evidenciar o caráter paradoxal da escola, demonstrando como ela pode ser um espaço violento, por meio de intelectuais como Joseli Silva (2014), Eliana Cavalleiro (2005) e Alex Ratts (2016), mas possibilitando a percepção de que esse espaço também pode ser uma possibilidade de vidas vivíveis (BUTLER, 2020a; 2020b) e reconhecimento da diferença, por meio de histórias que vivi e do aporte teórico de Judith Butler (2020b) para pensar o reconhecimento e de Thiago Ranniery (2017a) para refletir sobre as políticas de reconhecimento na escola.

Por fim, o terceiro capítulo, *Geografia da escola: questões espaciais e corpos que vibram*, assim como os demais, também está dividido em três partes: [1] *A escola como um problema geográfico*, onde as contribuições de Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) e Maximiliano López (2021) sobre a escola, o que ela faz e a experiência que ela pode

proporcionar em nossas vidas foram fundamentais para se pensar no potencial escolar, assim como as argumentações de Elizabeth Macedo (2014) para se pensar no trabalho com a diferença na escola e não com a igualdade, construindo uma ponte para o pensamento de Denise Ferreira da Silva (2019) para podermos pensar em um trabalho com a diferença sem separabilidade, e, ainda, a contribuições de Marcos Pagotto-Euzebio (2020) foram de suma importância para explorar possíveis caminhos para se pensar a escola como um problema geográfico; [2] *Geografia da escola: uma necessidade de se repensar o espaço escolar*, onde problematizei aquilo que entendemos por espaço escolar por meio de uma perspectiva geográfica, tendo apoio nas concepções de Roberto Marques (2013) e Joseli Silva (2014), além de apresentar outras propostas em que a geografia da escola já foi utilizada por outros autores, como Alex Ratts (2016), Eduardo Giroto (2016; 2018) e Douglas Santos (2014), com o propósito de explicitar o que estou tentando conceituar como geografia da escola, com base nas teorizações de Anita Loureiro de Oliveira (2019) e das Geografias Feministas; [3] *Há monstros presentes na escola materializados em corpos que vibram*, onde narrei uma série de histórias que vivi na escola, seja como aluno seja como professor, utilizando o aporte teórico de Paco Vidarte (2019) para pensar em como esses corpos monstruosos que vibram precisam ser percebidos como uma ação política de insurgência e sobrevivência na escola e me apoiei em Judith Butler (2020b) para refletir sobre a produção da vida. Reafirmando que o trabalho com a diferença pode ser produtivo.

Propositalmente, o texto dessa dissertação não segue uma linearidade de pensamento, o que seria totalmente oposto àquilo que denominei de perspectiva *queer* em fractal. Portanto, em vários momentos ao longo desse texto realizei idas e vindas de pensamento que denunciam explicitamente a fractalidade pela qual construí essa pesquisa. Também propositalmente, ao longo dessas idas e vindas, durante as problematizações levantadas, busquei quase sempre utilizar o espaço escolar como disparador para reflexões que de alguma forma acredito ajudar na compreensão de o porquê creio na necessidade de uma geografia da escola como a penso aqui. E, assumo que, em algum momento, quem leia esse texto possa sentir algum tipo de incômodo devido a essa não linearidade, que também não deixa de ser proposital. Tentei deixar grafado nesse texto a experiência fractal em sua escrita para que quem o leia possa se aproximar, de alguma forma, daquilo que senti ao escrevê-lo.

E, é importante esclarecer que a geografia da escola não tem por objetivo definir o que é o espaço escolar, mas sim, problematizar a escola enquanto espaço, possibilitando outros

horizontes de análise para pensarmos sobre o cotidiano escolar e o trabalho com as diferenças<sup>12</sup> que se desenvolvem nesse espaço, sendo também desenvolvidas por ele. Problematicando as diferenças presentes nesse espaço, em um processo de estranhamento tanto da escola quanto da geografia da escola em si. Pois, “Não podemos esquecer que a resistência opera, alimenta e movimenta o poder. Cada qual, no interior de suas relações de poder, disputa a verdade sobre a escola” (CAETANO, 2016, p. 151).

David Bell (2011, p. 209, grifos do autor), nos instiga a pensar sobre as relações entre o *queer* e a Geografia por meio da seguinte pergunta: “O que devemos fazer da *geografia a partir do queer*?”. A questão, para mim, talvez não seja necessariamente o que devemos fazer, mas o que podemos fazer. Sendo assim: como podemos pensar em um espaço escolar que seja corporificado por meio de uma perspectiva *queer* em fractal em Geografia? Para tentar responder a essa pergunta, sem nenhuma pretensão de certeza, a produção espacial só tem sentido se pensada como continuidade. Algo que está em constante movimento. Portanto, não deve ser pensada como algo que vai gerar um produto pronto e acabado, já que o espaço corporificado não é um resultado da produção do espaço, é uma constante dessa produção. É parte desse processo de produção. Parte daquilo que Henri Lefebvre (2016) chamou de contradições do espaço. Dessa forma, o espaço corporificado não é a linha de chegada, nem o ponto de partida. Pois, “O corpo espacial, que se torna social, não se introduz em um ‘mundo’ preexistente; produz e reproduz; e percebe o que produz e reproduz. Esse corpo carrega consigo suas propriedades e determinações espaciais” (LEFEBVRE, 2013, p. 243, tradução minha).

O espaço corporificado é, então, uma possibilidade de afirmação do corpo e do trabalho com as diferenças que tornam evidentes as existências nesse processo produtivo. Entendendo que o corpo é infinito nesse processo de produção, o espaço corporificado não é mais uma forma de se adjetivar o espaço, mas sim uma perspectiva analítica de percepção da existência humana como um fator geográfico primordial na constituição espacial. Possibilitando outros cenários por meio da corporificação do espaço, no qual tanto me inspiro no fazer geográfico de Catia Antonia da Silva (2014) que não se curva diante da espada enferrujada da Geografia hegemônica.

Por fim, assumo que o espaço corporificado não se restringe aos corpos humanos, levando em consideração que tantos outros corpos não humanos também produzem e são

---

<sup>12</sup> Junto a concepção de Jacques Derrida (1991) no que tange à diferença, é importante destacar que quando uso a palavra diferença escrita no singular é porque estou pensando na diferença como diferença em si, e quando uso a palavra escrita no plural, diferenças, estou me referindo aos efeitos produzidos pela diferença.

produzidos pelo espaço. A questão aqui é que para essa pesquisa assumo um recorte de análise sobre os corpos humanos, mas nem todos eles, e sim os que estão presentes no espaço escolar. Assumo que corporificar o espaço possa ir muito além de trabalhar com pessoas na escola, e isso faz com que eu acredite ser necessária essa explicação sobre o caminho que decidi seguir na construção dessa pesquisa. Portanto, essa pesquisa fez com que eu me desmontasse e me remontasse todas as vezes que adicionei uma palavra a esse texto, que revisei o que escrevi, que modifiquei alguma coisa ou que reli o que foi escrito. Essa dissertação faz parte de todos os momentos que me deitei no chão com o sol batendo em meu rosto e, de olhos fechados, tudo fica vermelho.

## *Eloquência em borrão*

*Não se encontra  
Não se perde  
Não se divide  
Não se remete*

*Na escuridão de si  
A luz que transcende  
Incendeia a carne  
Desse corpo poente*

*No ladrilho da pele  
Um nó ardente  
E pela goela à dentro  
O pranto dormente*

*Na voz  
No silêncio  
Na alma  
No abismo*

*No oceano desconhecido  
De águas reconhecidas  
De gozos estremecidos  
De um prazer que não tem nome*

*Nesse endereço  
Que me percebo  
Não me pertença  
Não me arremedo*

*Nas metáforas do tempo  
Da fala sem voz  
Que me ensurdece por dentro  
Ecoando ao vento*

Victor Sousa

## CAPÍTULO I

### UMA PERSPECTIVA *QUEER* EM FRACTAL: QUESTÕES PARA UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL

#### I.1: Inquietudes fractais

Cresci sem ter nenhuma ideia de que existia questão racial para além do racismo. Sou filho de uma mineira com um cearense, e minha família sempre se entendeu como branca. Felizmente, cresci em um ambiente onde o racismo sempre foi combatido, mas percebo hoje que a discussão sobre raça no ambiente familiar em que cresci era restrita a esse combate. Nunca houve a ideia de pensarmos que mesmo sendo pessoas consideradas brancas, nossos corpos também são racializados. Isso ficou muito nítido para mim quando li um texto da Audre Lorde (2019) em que ela fala sobre como as crianças negras já crescem sabendo que são negras e as crianças brancas não crescem sabendo que são brancas, mas que crescem sabendo que as outras crianças são negras. Definitivamente não cresci sabendo que era branco, isso se configurou com o tempo. O que, conseqüentemente, demorou a fazer sentido para mim de que meu corpo também é racializado.

Sobre a concepção de o corpo branco não se entender racializado, Edith Piza (2002) apresenta uma metáfora interessante ao afirmar que quando uma pessoa branca começa a se perceber racializada é como se ela batesse contra uma porta de vidro que, aparentemente era inexistente, mas que ao buscar os sinais, é possível perceber que na porta existe fechadura, gonzos de metal e vãos entre a moldura. Após uma longa revisão em sua própria produção acadêmica, Edith Piza (2002) passou a enxergar de outra forma a questão da marcação racial branca, pois, para ela, muitas vezes, não quer dizer que o corpo branco não se entenda como racializado, mas sim que se utiliza dessa premissa a seu próprio favor. Portanto, Lourenço Cardoso (2010) reforça que a concepção de que a identidade racial branca seria uma categoria não marcada acaba por não se sustentar, já que desde os primeiros encontros entre europeus com os povos africanos e ameríndios houve uma delimitação de que os portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e alemães foram marcados ou se autodefiniram como brancos, mas apresentando hierarquizações diferentes entre cada um.

No início da colonização da América, diante da dualidade civilizado e selvagem, o branco representava o civilizado e a Europa central o berço da civilização ocidental, aliás, única cultura civilizada reconhecida. No entanto, é possível notar que entre os brancos colonizadores espanhóis, portugueses, ingleses e holandeses existiam níveis



hierárquicos. Para os ingleses, os portugueses seriam povos semelhantes aos selvagens. Se para os escravizados africanos e indígenas os portugueses eram brancos, para os ingleses, eram brancos em um patamar inferior ao seu (CARDOSO, p. 613, 2010).

Para o autor, não há uma homogeneidade entre as pessoas que se identificam como brancas e ele acredita ser importante não desassociar a identidade racial branca de outras interseções, como sexo, gênero, faixa etária, nacionalidade, religiosidade e classe social. “O branco pobre seria considerado ‘menos branco’ porque caminha em direção contrária ao progresso, seria uma espécie de branco ‘degenerado’, mesmo assim não chegaria a ser classificado socialmente como negro” (CARDOSO, 2010, p. 614).

Ainda de acordo com Lourenço Cardoso (2010), é importante problematizar a identidade branca porque isso ilustra a complexidade que existe ao se olhar com mais proximidade para um indivíduo ou um grupo de pessoas que se identificam como brancas. Assim, ele acredita que problematizar a branquitude<sup>13</sup>, levando em consideração a diversidade que a constitui, torna possível a ampliação e o aprofundamento do conhecimento sobre a lógica de classificação social que, em muitos casos, se apresenta de modo sutil. “Lógica que ao resultar em múltiplas e distintas hierarquias gera prejuízos para uns e privilégios para outros. Se o ponto em comum entre diversos grupos brancos seria a obtenção de privilégios, é natural que as vantagens obtidas sejam diversas entre si” (CARDOSO, 2010, p. 614-615).

O que aprendi com o pensamento fractal de Denise Ferreira da Silva (2020) é que é fundamental não tratar com separabilidade tais questões, por mais que a ideia seja de que em algum momento elas se atravessariam entrecruzadas pelo corpo. Isso porque essa implicação ao corpo trazida pelo pensamento fractal complexifica as questões que envolvem tais elementos, reconfigurando os ângulos de análise para se pensar gênero, sexualidades, classe, raça e geopolítica por meio de uma perspectiva não cartesiana.

Em momento algum estou querendo dizer que não há diferenças alarmantes entre pessoas brancas e negras no que tange às desigualdades raciais, de gênero, geopolíticas, de classe e sexualidades. Muitos estudos de autoras negras importantes, como Sueli Carneiro (2011) e Lélia Gonzalez (2020), nos mostram que há fortes desigualdades raciais entre mulheres brancas e negras e como a classe está diretamente envolvida nessa problemática. Assim como Audre Lorde (2020) nos afirma que não há hierarquia de opressão e que, como

---

<sup>13</sup> Acredito ser importante ressaltar que tais problematizações não giram em torno, na presente discussão, acerca dos conceitos de branquitude ou branquidade (PIZA, 2002). Na verdade, todo o eixo norteador está nas reflexões sobre interseccionalidade e fractalidade.

mulher negra e lésbica, ressalta a importância de levarmos todos esses fatores em consideração: gênero, raça e sexualidade. Sem que haja uma hierarquização entre eles.

Por isso, considero tão importante a fractalidade, pois o silêncio da discussão racial e a ideia de como aprendi a ser branco vai obliterando essas questões a tal ponto que a *queeridade* da vida e da própria produção de um espaço corporificado sejam fraturadas. A fractalidade, assim, me permite desestruturar essa obliteração por meio de uma estranheza, uma *queeridade*, da própria afirmação do que fez de mim aprender a ser branco, ainda que não me identifique como negro, podendo perceber que além da marcação racial, há também uma marcação geopolítica, de classe, de gênero e de sexualidade.

Pensando nessas implicações em meu corpo, é interessante pensar nas pistas que elas deixam ao se materializarem nele. Apesar de boa parte das pessoas que me conhecem acharem, de antemão, que sou mineiro, na verdade eu nasci na cidade do Rio de Janeiro. Mais especificamente em uma favela na Zona Norte da cidade, localizada no bairro de Benfica, chamada de Parque Arará. Lá vivi toda a minha infância e o início da minha adolescência, mas depois acabei me mudando com a família para o interior do estado do Rio de Janeiro, em uma cidadezinha chamada Porciúncula. Carioca que parece mineiro. É assim que me sinto depois de mais de uma década morando em Porciúncula, que faz divisa com os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. A cidade de Tombos, localizada na Zona da Mata Mineira, fica a 7 km de Porciúncula e a cultura mineira se insere muito mais na cidade do que a do estado da qual ela faz parte. Por isso a confusão. De qualquer forma, me considero mais porciunculense que carioca, pois por várias vezes ainda me sinto como um estrangeiro na cidade onde nasci.

Filho de empregada doméstica e de um pai que por toda vida se virou em várias profissões – pedreiro, cortador de couro, montador de andaime, vigia noturno – passei a vida presenciando todas as dificuldades de minha mãe e de meu pai para criarem três filhos. Após a separação de minha mãe e meu pai, quando eu tinha 15 anos, vi a situação financeira do meu novo núcleo familiar, agora sem o meu pai, se tornar ainda mais difícil. Não que meu pai tenha sido financeiramente ausente, mas se com ele junto da gente as coisas eram difíceis, com ele longe elas não ficaram em nada mais fáceis. Apesar de tudo, o fato de os filhos estarem na escola e se dedicarem a ela sempre foi algo muito importante tanto para minha mãe quanto para meu pai. Certamente, nunca tivemos condições de estudarmos em escolas particulares e isso em nada diminuiu o esforço da minha família em nos incentivar e nos fazer perceber a importância de ocupar um banco no espaço escolar.

Lembro que quando ainda morava em Benfica, estudei em escolas bem pertinho de casa. Uma vez, quando estudava na Escola Municipal Cardeal Leme e meu irmão mais novo na Escola Municipal Alice Amaral Peixoto, que ficam literalmente uma ao lado da outra, houve uma rebelião na Cadeia Pública José Frederico Marques, conhecida popularmente como Presídio de Benfica, que fica localizado de frente para as duas escolas, sendo preciso somente atravessar a rua para sair do presídio e entrar nas escolas. A rebelião teve início no dia 29 de maio de 2004 e durou 62 horas, deixando um total de 30 pessoas mortas<sup>14</sup>.

Desse dia, não consigo esquecer do desespero que tomou conta dos corredores e salas da escola, e, muito menos, de ver minha mãe que saiu desesperada do trabalho chegar chorando, com meu irmão mais novo no colo, indo me buscar para nos levar para casa. Como a escola que meu irmão mais novo estudava só ia até a Educação Infantil e a minha até o que hoje conhecemos como Ensino Fundamental, meu irmão mais velho estudava em uma escola no bairro de São Cristóvão, onde cursava o Ensino Médio.

Lá em Benfica, por mais de uma vez vi minha mãe chorando pela morte de adolescentes que entraram para o tráfico e acabaram sendo mortos em confrontos policiais. Adolescentes esses que quando eram crianças minha mãe levava para a creche junto com meu irmão mais velho, porque as mães na favela ajudam umas às outras sempre que possível. Esses adolescentes eram crianças que minha mãe viu crescer, que iam brincar na nossa casa e que jogavam bola com meu irmão mais velho. Crianças que aprenderam juntas a andar de bicicleta.

Também me lembro de um dia impossível de esquecer, em que minha mãe estava em casa fazendo almoço e meu pai estava trabalhando. Não me lembro exatamente o quê, mas faltou algo para que minha mãe pudesse terminar o que estava cozinhando e ela me pediu que eu fosse a um desses mercadinhos pequenos de bairro, que ficava há uns 20 metros de casa, para poder comprar o item que faltava. Meu irmão mais novo pediu para ir comigo. Nessa época, eu tinha 10 anos e meu irmão 5. Minha mãe sabia que minha avó – que morava embaixo da nossa casa – estava nesse mesmo mercadinho, mas naquela época a comunicação era outra, nós sequer tínhamos telefone. Contudo, como minha mãe sabia que minha avó estava lá permitiu que nós dois fôssemos juntos.

Pois bem, segurei na mão do meu irmão, coloquei o dinheiro no bolso da bermuda e fomos. Quando estávamos praticamente na porta do mercadinho, minha avó estava saindo e aí

---

<sup>14</sup> Para saber mais: <https://oglobo.globo.com/rio/rebeliao-terminou-em-massacre-4574083> Acesso em 27 mai. 2022.

expliquei a ela o porquê de estarmos indo até lá. Antes que ela pudesse dizer qualquer coisa, começamos a ouvir barulhos de tiro. A polícia estava entrando na favela e estava havendo um confronto com os traficantes. Foi assim, “do nada”. Até então o dia seguia normalmente. Lembro que minha avó me pegou pela mão, e eu já estava segurando a mão do meu irmão mais novo, e assim ela nos levou para dentro do mercadinho. Prontamente, a moça que trabalhava na reposição de alimentos fechou as portas do estabelecimento e ficamos lá dentro junto com as outras pessoas que estavam fazendo compras e com as que trabalhavam lá, esperando o tiroteio acabar. Não lembro exatamente quanto tempo durou, mas lembro que foi tempo suficiente para parecer interminável e do medo que eu senti aquele dia, que era diferente de tudo que eu já havia sentido.

Quando voltamos para casa, mais uma vez encontrei minha mãe em prantos, mas agora era porque ela estava com medo do que poderia ter acontecido com os filhos e com a mãe enquanto estávamos fora de casa em meio a um tiroteio. Se para mim naquele mercadinho pareceu interminável, não consigo nem imaginar como foi para minha mãe esperar que chegássemos a salvo em casa. Nesse meio tempo em que eu e meu irmão mais novo fomos ao mercado, meu irmão mais velho chegou em casa após ter saído de uma das oficinas que eram oferecidas para crianças e adolescentes da favela pela conhecida Refinaria de Manguinhos<sup>15</sup>, em que ele participava regularmente. Não foram necessariamente as dificuldades financeiras que passávamos no Parque Arará que fez com que minha família se mudasse para Porciúncula. Porque lá também tivemos que enfrentar muitas coisas e ainda enfrentamos, mas foi o medo de perder os filhos que fez com que meu pai e minha mãe mudassem radicalmente de vida, deixando tudo para trás e indo para Porciúncula com toda a família, onde minha mãe tinha outros familiares.

Como disse antes, era muito importante para minha família que seus filhos estudassem. Minha mãe chegou a conseguir concluir o Ensino Médio, mas meu pai só estudou até o 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Hoje, quando penso que estou no mestrado, lembro que quando terminei o Ensino Médio me vi diante de um dilema: se eu quisesse fazer faculdade ia ter que ser pública porque não havia a menor condição de pagar a mensalidade de uma faculdade particular. Acompanhado desse dilema, eu tinha outro: em Porciúncula não há universidades, em cidades próximas até existem, mas particulares e, para me mudar de Porciúncula para cursar uma universidade pública também envolvia dinheiro.

---

<sup>15</sup> A Refinaria de Manguinhos na verdade se chama Refit Refinaria, que é uma refinaria de petróleo localizada a margem da Avenida Brasil, em Manguinhos, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Quando ainda estava no Ensino Médio, uma tia, irmã de meu pai, que também é minha madrinha e nunca teve filhos, havia me oferecido a oportunidade de cursar um curso técnico que ela se responsabilizaria pela mensalidade. Nessa época eu era apaixonado por laboratórios, então decidi fazer um curso Técnico em Química no Instituto Politécnico da Faculdade São José, localizado em Itaperuna, uma cidade também do interior do estado do Rio de Janeiro bem próxima à Porciúncula. Minha tia arcou com todos os custos do curso e quando eu estava na metade dele descobri que Química não era para mim, mas ainda assim terminei o curso. Hoje se me pedir para balancear uma equação simples eu não sei, mas na época me dediquei às disciplinas e a concluir o curso porque sabia do esforço que ela estava fazendo em bancar meu estudo.

Terminando o curso Técnico em Química e o Ensino Médio, ainda estava perdido sobre o que fazer da minha vida sem a menor condição financeira de ir para a faculdade. Então, decidi fazer o processo seletivo de um curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais que ia abrir sua primeira turma em um polo de estudos na cidade de Tombos, que, como disse antes, fica a apenas 7 km de Porciúncula. Como o curso era gratuito, eu decidi arriscar. Passei e lá estava eu de novo frente aos custos que, querendo ou não, o curso ainda me trazia, como a própria questão da mobilidade. Entretanto, fiz amigos que me davam sempre carona e, com uma ajuda aqui e outra ali, consegui concluir o curso.

Ter cursado Agroecologia mudou a minha vida em muitos sentidos, principalmente na forma de ver o mundo ao meu redor. E, diferentemente da Química, eu sou muito grato por minha decisão de ter arriscado e conseguido cursar o Técnico em Agroecologia. Inclusive porque ele, de uma forma ou de outra, me deu coragem para prestar o vestibular da UERJ para cursar Geografia. Eu certamente ainda estava no dilema financeiro, mas decidi arriscar. E, novamente, com muita ajuda, passei no vestibular. Durante a faculdade, tive novamente a ajuda financeira daquela mesma tia e da minha mãe e do meu pai me encorajando e me ajudando da forma que podiam.

Foi mais um período turbulento da minha vida, mas que também foi responsável por contribuir para quem ando me construindo constantemente. Não estou, notoriamente, romantizando todas as dificuldades que passei e passo. Estou me referindo às experiências que pude vivenciar na UERJ e que me fizeram perceber que a minha existência segue em um movimento constante de reconstrução, e que eu sigo constantemente me construindo enquanto sujeito. Portanto, pensando em tudo isso, é como se eu conseguisse ouvir a fractalidade me dizer: olha, não basta você entender que como um corpo considerado branco também é racializado, porque gênero, raça, sexualidade, geopolítica e classe estão implicadas nesse

corpo e tornam sua existência muito mais complexa do que uma questão de identidade. De alguma forma, essas questões me rodeiam já há muito tempo. No primeiro trabalho de monografia que fiz na vida, no curso de licenciatura em Geografia na UERJ, quis trabalhar não somente com questões de gênero e sexualidades, mas também com as raciais. Hoje sigo tendo a certeza de que as questões raciais não podem ficar de fora das problematizações que continuo levantando em minhas pesquisas, independente do momento em que elas se encontram academicamente, como é o caso de agora estar na pós-graduação.

Por isso, dei início a essa pesquisa com o objetivo de trabalhar com uma perspectiva *queer* interseccional, buscando entender a interseccionalidade como uma política de existência, reconhecendo que “[...] tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2020, p. 18). Pensando, também, que, como alega Carla Akotirene (2020), a interseccionalidade propõe uma instrumentalidade teórico-metodológica para o entendimento de que não há uma inseparabilidade estrutural entre “[...] racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são, repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2020, p. 19). Além disso, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) nos atentam para as relações entre os estudos *queer* e a interseccionalidade ao afirmarem que:

[...] estudos sobre queers de cor usam a interseccionalidade como estrutura analítica para desafiar tanto a teoria *queer* quanto a interseccionalidade como campo de investigação. Aqui, a interseccionalidade funciona como uma ferramenta analítica para abordar a ênfase excessiva da teoria *queer* na branquitude, nas experiências da classe média e nas preocupações do Norte global, bem como em sua postura anti-identitária. Para especialistas *queer* e *trans* que se interessam pela categoria de cor, as identidades coletivas são não apenas politicamente estratégicas, como psicologicamente importantes para *queers* e *trans* de cor em uma sociedade com comunidades LGBTQ racistas. Em contrapartida, especialistas *queer* desafiam a heteronormatividade nos estudos interseccionais. Isso implica entender que o termo “*queer*” desestabiliza a própria ideia de comportamento normal – “*queer*”, portanto, torna-se um conjunto de ações, um verbo, não o que uma pessoa é ou tem. Esse entendimento de *queer* dificulta a normalização da interseccionalidade pelos grupos dominantes ou sua assimilação no “mesmo de sempre”. Nesse sentido, esses pensadores e essas pensadoras são a própria “interseccionalidade *queer*”. Criticar a heteronormatividade na interseccionalidade cria espaço para novas questões sobre as relações de poder e a sexualidade e para entendimentos sobre a resistência às hierarquias sociais (COLLINS & BILGE, 2021, p. 64).

Sendo assim, a perspectiva espacial sobre a escola, ancorada aos estudos *queer* e na interseccionalidade seria mais do que uma junção de termos, conceitos e pressupostos teórico-metodológicos para desenvolver minha pesquisa. Seria, na verdade, uma tentativa de

complexificar as percepções sobre o que chamamos de espaço escolar, sobre as práticas educativas e espaciais, em intersecções, que ocorrem em seu cotidiano. Tratando de entender “[...] sobre suas experiências vividas, analisar as dimensões espaciais das relações entre os atores sociais que afirmam suas personalidades e modos de vida” (SOUZA & RATTIS, 2008, p. 148). Entendendo que o espaço escolar não está desassociado do corpo, e ao que ele carrega consigo: medos, frustrações, conquistas, superações e demais sentimentos e emoções que fazem parte de todo ser humano. Cicatrizes que marcam nossa existência e grafam os espaços por onde circulamos.

O que hoje conhecemos por interseccionalidade emerge das problematizações levantadas pelo feminismo negro. O trabalho desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2002) foi de suma importância para a sistematização teórica daquilo que muitas intelectuais negras, como Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011) e Beatriz Nascimento (2021), no Brasil, e Audre Lorde (2019), bell hooks (2019) e Angela Davis (2016), nos Estados Unidos, por exemplo, já discutiam acerca da intrínseca relação entre gênero, raça, sexualidade, geopolítica e classe. Além disso, em 1851, Sojourner Truth já impactava as pessoas presentes na Convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio, nos Estados Unidos, com seu discurso *E eu não sou uma mulher?*, registrado por Fances Gages (RIBEIRO, 2017), que hoje impacta o mundo, onde denunciava as violências vividas enquanto foi escravizada e, também, enquanto mulher negra.

A conceituação do que hoje conhecemos como interseccionalidade é, então, uma oportunidade de articulação em torno dos chamados eixos identitários – como gênero, raça e classe, sexualidade e geopolítica, mas não somente –, compreendendo como as relações sociais produzem e reproduzem violências e opressões. Portanto, a interseccionalidade não se baseia, como apontam Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), nos estudos de gênero, raça, sexualidade, geopolítica ou classe desassociados. A política da interseccionalidade percorre pela relação em que o que ela entende por eixos identitários atravessam os corpos humanos, trabalhando também com questões etárias, étnicas, de capacitismo, dentre outras.

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), ao elencarem as principais ideias das estruturas interseccionais, considerando a interseccionalidade como ferramenta de análise crítica, elucidam seis ideias centrais, que se entrelaçam, se reconfiguram e se complementam, a saber: “[...] a desigualdade social, as relações de poder interseccionais, a relacionalidade, o contexto social, a justiça social e a complexidade” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 45), construindo um horizonte analítico embasado tanto no aspecto multifacetado da

interseccionalidade quanto na densidade político-epistemológica e metodológica que o conceito carrega consigo.

Desse modo, é possível compreender a complexidade da interseccionalidade como ferramenta de análise. “Usar a interseccionalidade como ferramenta analítica é difícil, precisamente porque a interseccionalidade é multifacetada. Como visa entender e analisar a complexidade do mundo, a interseccionalidade requer estratégias complexas” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 48). E essa complexidade não facilita a vida de ninguém, pois “Ela complica o trabalho e pode ser uma fonte de frustração para acadêmicos, profissionais e ativistas de ambos os sexos”. Contudo, é importante considerar que “[...] a complexidade não é consequência do uso da interseccionalidade como ferramenta analítica, mas algo que aprofunda a análise interseccional” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 48).

Darei, então, aprofundamento a três das seis ideias centrais do trabalho com a interseccionalidade como ferramenta de análise crítica, elencadas por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), devido aos limites desse texto, sendo elas: a desigualdade social, as relações de poder interseccionais e a relacionalidade. No que se refere às desigualdades sociais, elas são “[...] um objeto fundamental de investigação da interseccionalidade” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 247). E, portanto, “A interseccionalidade une tradições discrepantes sobre a desigualdade social. Esse é seu desafio e sua força” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 248).

Nas teias de refletir sobre a perspectiva interseccional no que tange às desigualdades e às diferenças, María Elvira Díaz-Benítez (2020) elabora um denso estudo sobre a interseccionalidade, onde apresenta consensos e dissensos sobre as propostas interseccionais baseadas em diversas autoras de diferentes partes do mundo. O que confere ao consenso “[...] diz respeito à necessidade de se perceber que as categorias de diferenciação produzem efeitos distintos dependendo do contexto, do momento histórico analisado e das especificidades econômicas, culturais e sociais daquele contexto” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 270). Já os dissensos giram em torno, principalmente, do modo como o poder e a noção de diferença são pensados, além de poderem oferecer maior ou menor importância em relação à agência dos sujeitos.

Sendo assim, María Elvira Díaz-Benítez (2020) afirma ser fundamental dar atenção à questão da diferença, pois em diversas análises ela percebe que diferença e desigualdade aparecem como questões intrínsecas, mas essas noções nem sempre podem ser tidas como equiparáveis. Se utilizando das ideias de Avtar Brah (2006), a autora explica que “[...] as relações entre os diferentes marcadores sociais da diferença só podem ser entendidas como



relações contingentes e contextuais em um momento histórico e as identidades seriam algo que estaria em processo” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 271), e isso implica nas diferentes posições contingentes que estão relacionadas com a constituição dos sujeitos.

A exemplo disso, Jasbir Puar (2013) esclarece que:

A teoria da interseccionalidade argumenta que todas as identidades são vivenciadas e experienciadas como interseccionais (de tal forma que as próprias categorias são entrecortadas e instáveis) e que todos os sujeitos são interseccionais, independentemente de se reconhecerem ou não como tais. Contudo, o método da interseccionalidade é mais predominantemente utilizado para qualificar a “diferença” específica das “Mulheres de Cor”, uma categoria que agora se tornou, eu diria, simultaneamente vazia de significado específico, por um lado, e superestimada em seu emprego, por outro. Dessa forma, a interseccionalidade sempre produz um Outro, o qual sempre é uma “Mulher de Cor”, que deve, invariavelmente, mostrar-se como resistente, subversiva ou articuladora de um protesto. Mais precisamente, é a diferença das mulheres negras que domina essa genealogia do termo “Mulheres de Cor” (e, de fato, Crenshaw é clara ao focar a “experiência das mulheres negras” e postular “as mulheres negras como o ponto de partida” da sua análise). Portanto, a consolidação da interseccionalidade como uma heurística dominante pode muito bem estar alicerçada em interesses por manter a “integridade” de uma discreta genealogia feminista negra, a qual não necessariamente tem ressonância na forma como a interseccionalidade de fato funciona (PUAR, 2013, p. 247-248).

Sendo, portanto, conflituosos os questionamentos acerca das desigualdades sociais e da diferença em torno da interseccionalidade, o que aponta sinuosidades nos horizontes de análises para se compreender a forma como a interseccionalidade se constrói nas relações entre teoria e prática atreladas à noção de poder, preocupação, inclusive, muito destacada na obra de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). Assim, o poder é outro objeto fundamental para a interseccionalidade, incorporando-o em uma estrutura analítica. A interseccionalidade se esforça para compreender o poder por meio de diferentes ângulos, questionando sobre as interseções das relações de poder que estão nas entrelinhas daquelas mais visíveis dado o contexto em questão. A interseccionalidade, então, não vê o poder como uma entidade estática, nem como algo que se ganha ou se perde, mas sim como algo que se exerce por meio das relações que criam as próprias categorias binárias de ganhar ou de perder.

E, nesse contexto, as relações de poder interseccionais percorrem por meio de fenômenos de escala global de grande importância, como em indivíduos opressores, que realizam tais opressões por meio da violência ou da desigualdade social; os atos políticos de oposição a essas opressões, como protestos e movimentos sociais que eclodem à medida com que evoluem os fenômenos globais; e a mídia digital que assume o papel de repercutir recursos para fins tanto opressores como emancipatórios.

María Elvira Díaz-Benítez (2020), concorda que um ponto muito relevante nas abordagens interseccionais é o fato de conceberem o poder como uma relação, e não como algo entre pessoas que o possuem e outras não. Portanto, estamos falando de como o poder se

articula com a agência dos sujeitos nas relações marcadas pela diferença. Sendo possível, então, construir análises articulando questões sobre raça, etnicidade, classe e gênero, dentre outras, que não sejam tratadas como algo dado por si mesmas, algo natural, algo que apenas marca os sujeitos, que os limita. Em contrapartida, a autora levanta uma problematização de suma relevância perante essa aceção, ao questionar: “[...] até que ponto destacar a possibilidade de agência social não coloca limitações para a procura de práticas políticas concretas de justiça e separação?” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 271). Para refletir sobre tal questão, a autora usa como exemplo as noções propostas por Kimberlé Crenshaw que originaram a noção de interseccionalidade. Assim, a autora afirma que:

Sua visão tem sido submetida a críticas diversas porque ela estaria operando com mecanismos de sobreposição de poder de modo automático e natural e negligenciando o olhar para as formas da agência, fundindo a ideia de diferença com desigualdade. Aceitando a pertinência das críticas, é importante analisar o lugar a partir do qual a autora elaborou suas colocações. Crenshaw é jurista e tem dedicado seus esforços à defesa dos direitos humanos trabalhando com temáticas em que as relações de gênero e configuram de modos hierárquicos com fortes situações de desvantagem para as mulheres: campos de estupro coletivos em Ruanda e na Bósnia, por exemplo, em que os corpos de mulheres se tornam territórios fatais de disputas étnicas. Assim, vale a pena interpretar o ímpeto de Crenshaw – que não é o mesmo ímpeto da etnografia e das análises acadêmicas – como aquele em que falar de agência (ou da capacidade de agência do oprimido) perde relevância justamente por sua proposta e estratégia de defesa (e ativismo) dos direitos humanos. Acredito que Crenshaw enxerga toda a diferença como desigualdade porque é desse lugar da desigualdade que ela pode estabelecer a luta política (DÍAZ-BENÍTEZ, 2020, p. 272).

Nessa direção, Jasbir Puar (2013) também problematiza essa questão ao afirmar que:

Há diversas formas de definir o que são agenciamentos, mas estou aqui mais interessada no que os agenciamentos fazem. Para os meus propósitos, os agenciamentos são importantes porque: a) desprivilegiam o corpo humano como uma coisa orgânica discreta. Como Haraway observa, o corpo não termina na pele. Deixamos rastros de DNA aonde quer que vamos; vivemos com outros corpos dentro de nós, micróbios e bactérias; estamos em meio a forças, afetos, energias; somos compostos de informação; b) os agenciamentos não privilegiam os corpos como humanos, tampouco como alojados em um binário humano/animal. Juntamente com a desexcepcionalização dos corpos humanos, múltiplas formas de matéria podem ser corpos – corpos de água, cidades, instituições, etc. (PUAR, 2013, p. 357).

As críticas direcionadas à ideia de corpo trazida pela interseccionalidade são importantes até mesmo porque é possível percebermos que o corpo em si não é algo priorizado nas concepções de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). Ao longo das perspectivas traçadas pelas autoras, o corpo vai sumindo de cena, em um processo coadjuvante das concepções interseccionais que ganham fôlego em torno de uma análise um tanto quanto abstrata do que seria esse corpo interseccional, tendo o foco protagonizado pelos eixos identitários, entendidos pela interseccionalidade, que atravessam esse corpo.

Por fim, temos a relacionalidade, onde a interseccionalidade visa pôr em xeque as construções do pensamento binário, tentando ir além dessas concepções para refletir sobre a complexidade das relações sociais. Assim, para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a relacionalidade se refere às diferentes conexões entre ideias, discursos e projetos políticos. A interseccionalidade, desse modo, exige um entendimento sobre a relacionalidade que não se enquadra nos padrões ocidentais, pois “A heurística da interseccionalidade, ideia aparentemente simples de que entidades tratadas em geral como separadas podem ser interseccionadas, teve um grande impacto no conhecimento disciplinar” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 255). Portanto, o surgimento de campos interdisciplinares preocupados com a promoção da justiça social, segundo as autoras, ilustra os efeitos de uma outra possibilidade de se pensar a relacionalidade. E isso consiste basicamente em oportunizar outras interconexões e novas relações políticas com “[...] grupos de pessoas historicamente privadas de direitos [...] dá forma à dessegregação nos Estados-nação e à decolonialidade como fenômeno global característico” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 255-256).

Contudo, a feminista decolonial Ochy Curiel (2020) apresenta duras críticas à interseccionalidade. Para a autora, o conceito de interseccionalidade alcançou grande êxito tanto em investigações quanto em propostas feministas cujo objetivo está voltado para entender as opressões e, para ela, isso não aconteceu por acaso, pois ela vê a interseccionalidade como uma proposta liberal e moderna, mesmo que tenha sido elaborada por Kimberlé Crenshaw. Ochy Curiel (2020, p. 132) segue afirmando que:

A interseccionalidade refere-se ao reconhecimento da diferença entre categorias cruzadas, onde raça e gênero, por exemplo, apresentam-se como eixos de subordinação que em algum momento se separam, com algum nível de autonomia, mas que estão interseccionados. A metáfora das estradas que se cruzam [...] é um indicador do problema político e teórico dessa proposta.

Além disso, o conceito pouco questiona sobre a produção dessas diferenças presentes nas experiências de muitas mulheres, principalmente mulheres racializadas e empobrecidas. Assim, ele tende a um multiculturalismo liberal que deseja reconhecer as diferenças, incluindo-as em um modelo diferente, mas que não questiona as razões para a necessidade dessa inclusão. Em outras palavras, ele é definido a partir do paradigma moderno ocidental eurocêntrico.

Importante mencionar que Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) apresentam forte preocupação com o alcance global da interseccionalidade e os avanços do neoliberalismo, principalmente no que tange às relações entre a teoria e a prática interseccionais. Portanto, é notório que a interseccionalidade é um conceito potente e importante, como nos mostram Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), e como reforça María Elvira Díaz-Benítez (2020). Todavia, três pontos principais nas críticas feitas em relação à interseccionalidade merecem destaque: [1] a questão trazida por Ochy Curiel (2020) no que se refere às avenidas

identitárias na concepção da relacionalidade; [2] o fato de a diferença e a desigualdade muitas vezes serem vistas como noções equivalentes, apontado por María Elvira Díaz-Benítez (2020); [3] e a problemática envolvendo a noção de corpo nas perspectivas interseccionais, apontada por Jasbir Puar (2013). Na tentativa de buscar outros caminhos em relação aos três pontos de destaque, recorro a Denise Ferreira da Silva (2019; 2020) que nos dá pistas para pensarmos por outros horizontes: e se ao invés de pensarmos em relacionalidade pensarmos em fractalidade? E se pensarmos que há um *Corpus Infinitum*? E se pensarmos em uma diferença sem separabilidade?

Notoriamente, não estou tentando demonstrar que a interseccionalidade não serve para a minha pesquisa, mas sim que a construção de outros horizontes de análise pode ser mais produtiva de acordo com as perspectivas e experimentos teóricos que mobilizo. Além disso, é importante destacar que as análises feitas por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), María Elvira Díaz-Benítez (2020), Jasbir Puar (2013) e Ochy Curiel (2020) avançam em perspectivas diferentes, mas que dialogam em determinados cenários analíticos, como busquei demonstrar acima.

## **I.2: Da fractalidade: uma perspectiva *queer***

A fractalidade me permite desconstruir a obliteração da *queeridade* da vida pela ideia de como aprendi a ser branco para possibilitar que alguma estranheza sobre a afirmativa de ser branco e o silenciamento da discussão racial em minha trajetória venha à tona, oportunizando que a *queeridade* da vida apareça. Aprendi a ser branco pelo silêncio da discussão racial ao longo da minha infância e adolescência. Como posso romper com essa afirmativa de “ser branco”, mesmo que um branco degenerado, como elucida Lourenço Cardoso (2010), mas não pela interseção de outros eixos identitários que “atravessam” meu corpo, como a classe, a sexualidade, o gênero e a geopolítica já que aí mais uma vez retornaríamos às problematizações acerca da interseccionalidade? A fractalidade radicaliza toda essa complexidade ao exigir um nível ontológico para se pensar essas questões.

Restrito ao sentido da visão, fica nítido que há uma diferença entre pessoas de pele alva, caucasianas, para o meu tom de pele. Ter passado a vida inteira me entendendo como branco, mesmo com essas diferenças, é parte da forma como se constituiu o racismo à brasileira, via política de miscigenação. Porém, a *queeridade* em perspectiva do pensamento fractal acaba por tornar o ato enunciativo “sou branco” problemático. Me permitindo utilizar

outros sentidos que não somente a visão, consigo ouvir a fractalidade me questionar: você é branco mesmo? O que te levou a aceitar ser branco?

Essa problematização trazida pela fractalidade permite que, ontologicamente, um outro mundo possível que constitui nossa experiência subjetiva de existência seja entendida de maneira não linear no tempo e no espaço, e que possa aparecer de tal modo que a afirmação “sou branco, mesmo que degenerado” acabe perdendo sentido ao ser colocada em xeque ontologicamente. E eu poderia, então, me perguntar: “mas se não sou branco, sou o quê?”, mas essa é uma pergunta que a perspectiva *queer* em fractal tensionaria, também a tornando problemática. Pois a ideia, na verdade, é desfazer o sujeito para permitir que outras forças possam passar. Portanto, o questionamento de “sou mesmo branco?”, pensando pela perspectiva *queer* em fractal não quer dizer que se não sou branco é porque então sou negro. Nesse sentido, estaríamos tornando a questão racial binária e reducionista. O que não caberia nem ao *queer* nem a fractalidade. “Não se deve submeter a pergunta ‘eu sou?’ à pergunta ‘o que eu sou?’. As respostas ‘eu não sou’, ou ‘quase não sou’ não devem significar que eu não sou eu mesmo; ou ainda, que não sou eu quem sou, mas que algo é, e nada mais faço que participar desse ser” (SOURIAU, 2020, p. 36).

O questionamento deve estar justamente na possibilidade de que essa *queeridade* constitutiva da minha existência possa dizer que qualquer afirmação do que “eu sou” vai impedir que esse outro mundo possível que constitui a própria História interpelado no *plenum*<sup>16</sup>, que passa de maneira não linear no tempo e no espaço venha à tona. A ideia do branco, mesmo que degenerado, ainda estaria no plano da interseccionalidade. Para pensar a fractalidade é importante radicalizar esse movimento. Uma vez que, se trago todos esses eixos identitários e o branco acaba por ir se fazendo menos branco, o que ainda me permitiria sustentar essa afirmação de “sou branco”? A diferença potencial acaba sendo obliterada pela redução de “menos branco, mas branco também”, pois é nessa diferença potencial em que está contido um outro mundo possível do pensamento fractal.

---

<sup>16</sup> De acordo com Denise Ferreira da Silva (2021c), em sua leitura de Gottfried Leibniz, tudo é um *plenum*, o que torna toda matéria interconectada. Em um *plenum*, cada movimento gera algum efeito em corpos distantes na proporção à sua distância, pois cada corpo é afetado não só por aqueles em contato com ele, e, também, de alguma forma, sente o efeitos de tudo o que acontece com eles, mas também através deles. Sentem os efeitos daqueles em contato com os corpos com os quais é em si o contato. A partir disso, essa comunicação acaba por se estender por qualquer distância. Como resultado, cada corpo é afetado por tudo que acontece no universo, de tal forma que aquele que vê todos poder ler em cada coisa que acontece em todos os lugares e, até mesmo, o que já aconteceu ou o que ainda vai acontecer. Observando no presente o que é remoto no tempo, bem como no espaço.

Assim, Denise Ferreira da Silva (2020) permite a compreensão de que a relação entre gênero, sexualidades, raça, geopolítica e classe é fractal, onde não há linhas retas, ou avenidas, que delimitam nenhum desses elementos, mas ondulações de força que ultrapassam a ideia de atravessamento, entendendo que não há como unir esses elementos para termos um sujeito totalizado e que mais do que atravessar, tais elementos implicam diretamente na própria constituição dos indivíduos e na materialização dessas existências no mundo.

Além do mais, diferentemente de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), que asseguram que a interseccionalidade visa entender e analisar a complexidade do mundo, Denise Ferreira da Silva (2020) entende que não há como compreender o mundo como um todo, já que as partes analisadas não somam essa complexidade do mundo em si, sendo esse todo uma de suas próprias partes. Ou seja, há aí o exercício da fractalidade para se entender a complexidade em questão. Notoriamente, a concepção de fractalidade em relação à forma como nossos corpos são implicados pelas questões de gênero, raça, classe, geopolítica e sexualidades é muito diferente das propostas pela interseccionalidade. Para, então, tentar desmontar esses desafios, decidi trabalhar com o pensamento fractal desenvolvido pela feminista negra Denise Ferreira da Silva (2020), em suas abordagens que se constituem no movimento do pensamento negro radical. Porém, para entender melhor o que a autora entende por fractal, farei uma breve viagem pelos conhecimentos matemáticos e físicos.

Sendo assim, Benoit Mandelbrot, matemático polaco, ao estudar a flutuação do preço do algodão no mercado internacional, acaba encontrando simetrias no ponto de vista da escala. Isso porque, ao serem comparadas com grandes variações em lapsos temporais, o matemático percebeu que elas apresentavam um mesmo padrão, mas as variações apresentavam caráter de imprevisibilidade (SILVA, 1995). Benoit Mandelbrot intitulou tal fenômeno de “invariância de escala”, que acontece por meio de dois princípios organizacionais: a cascata, que assegura o desdobramento de ocorrência escalar; e a homotetia interna, que impõe a autossimilaridade. Portanto, a invariância acontece por esses dois motivos.

É com efeito surpreendente que se considerarmos uma baía ou uma península representada numa carta de 1/100.000 e depois a reexaminarmos numa carta de 1/10.000, nos apercebemos da existência, ao longo do seu contorno, de inúmeras sub-baías e subpenínsulas. Sobre uma carta de 1/1000 podemos ver ainda surgir diversas sub-sub-baías e sub-sub-penínsulas, e assim por diante (MANDELBROT, *apud* SILVA, 1995, p. 160).

Aos elementos que obedecem a tais características, Benoit Mandelbrot chamou de “fractais”, utilizando tal expressão pela primeira vez em 1975. Resumidamente, como apontam os físicos Thiago Assis, José Miranda, Fernando Mota, Roberto Andrade e Caio

Castilho (2005), um fractal pode ser entendido como um objeto que apresenta invariância à medida em que a escala sob o elemento analisado sofre alterações, mas sua estrutura se mantém semelhante à original. Acontece, então, que “[...] os fractais são formas geométricas que são igualmente complexas nos seus detalhes e na sua forma geral” o que significa dizer que “[...] se um pedaço de fractal for devidamente aumentado para tornar-se do mesmo tamanho que o todo, deveria parecer-se com o todo, ainda que tivesse que sofrer algumas pequenas variações” (MANDELBROT, *apud* SILVA, 1995, p. 161).

De certo, o conceito de fractal apresenta densa complexidade. Todavia, ele não se restringe apenas aos números e à geometria. Apesar de apelar para a noção de totalidade, o antropólogo Roy Wagner (2011) nos demonstra isso ao elencar que a fractalidade mantém uma relação com o todo, convertendo-se nele e proporcionando sua reprodução. Algo que é muito diferente de um processo somatório ou da divisão de um todo em partes individuais. O autor utiliza-se de um exemplo para fundamentar seu argumento ao afirmar que uma forma holográfica se difere, portanto, de uma organização social ou ainda de uma ideologia cultural na medida em que não há uma imposição de ordenação ou de organização. Para ele, o que há é uma instanciação dos próprios elementos. E, além disso, o antropólogo também desenvolve um conceito que ultrapassa as questões da Física e da Matemática, como exposto acima, para refletir sobre o que ele chamou de “pessoa fractal”. Portanto:

Uma pessoa fractal nunca é uma unidade em relação a um agregado, ou um agregado em relação a uma unidade, mas sempre uma entidade cujas relações estão integralmente implicadas. Talvez a ilustração mais concreta da relação integral venha da noção generalizada de reprodução e genealogia. As pessoas existem do ponto de vista reprodutivo ao serem “gestadas” como parte de outra pessoa, e “gestam” ou engendram outras ao se tornarem “fatores” genealógicos ou reprodutivos dessas outras. Uma genealogia é, pois, um encadeamento de pessoas, como, de fato, as pessoas seriam vistas “brotando” umas das outras em uma representação cinemática acelerada da vida humana. A pessoa como ser humano e a pessoa como linhagem ou clã são igualmente seccionamentos ou identificações arbitrários desse encadeamento, diferentes projeções de sua fractalidade. Mas disso decorre que o encadeamento por meio da reprodução corporal é, ele mesmo, apenas uma entre as inúmeras instanciações da relação integral, que também se manifesta, por exemplo, no caráter comum da linguagem compartilhada (WAGNER, 2011, s.p.).

Todavia, Denise Ferreira da Silva (2020) ao trabalhar com o pensamento fractal utiliza-se das potências do conceito originado na Matemática e na Física, contudo, abandona elementos ao construir sua perspectiva de fractalidade. Para a autora, o todo é ele mesmo uma de suas partes, superando, assim, a ideia de totalidade. Não se trata, então, da unificação transcendente das partes, mas de uma aliança entre elementos heterogêneos que ignora a distinção entre as partes e o todo, e, portanto, as partes não somam o todo e nem há um apelo à noção de semelhança. No texto em que Denise Ferreira da Silva (2020) desenvolve seus

argumentos sobre o pensamento fractal, a autora faz duras críticas a Alain Badiou e a Slavoj Žižek, para argumentar sobre a necessidade de refletirmos sobre a linearidade do pensamento.

Sobre Alain Badiou, a autora critica uma entrevista dada por ele para a *International Socialist Review*, onde ele responde perguntas sobre islamofobia e a recente ascensão da Frente Nacional na França. Na entrevista, Alain Badiou fala sobre a ida de muçulmanos e árabes para a França, e afirma que “[...] temos então uma mistura de tradição ideológica, racista, e algo de natureza social: uma mistura de tradição ideológica no sentido reacionário e algo que assume a forma de luta de classes. E essa é uma mistura muito difícil para árabes e muçulmanos” (BADIOU *apud* FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 208). Denise Ferreira da Silva (2020) rebate a argumentação dele justamente no que tange à repetição de características temporais atribuídas a questão racial que, para ela, são pensadas de forma linear, o que desmonta a interpretação de Alain Badiou ao tentar refletir sobre o que foi questionado na entrevista. Ela segue afirmando que:

Para Badiou, essa é uma situação que não requer análise mais profunda porque, ele afirma, pode ser resolvida por meio de um retorno à “verdadeira tradição republicana” de igualdade na educação. O que está em questão aqui? Por um lado, a análise de Badiou sobre a islamofobia reconstrói o raciocínio despolitizado característico das abordagens da sociologia das relações raciais do início do século XX, que nasciam do preconceito, discriminação e segregação de imigrantes do sul e leste europeus, leste asiático e migrantes negros para as cidades do norte e leste dos Estados Unidos. Badiou repete essa abordagem sociológica seminal, que localiza as causas da subjugação racial no preconceito individual e em uma discriminação baseada em traços físicos e mentais particulares, os quais, pensava-se, eram raciais e mentais, respectivamente. Mas o que os antigos sociólogos, como Robert E. Park, atribuíam à cor da pele, ao odor e à comida, Badiou atribui à pobreza (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 209).

Já no que se refere à Slavoj Žižek, a autora também se utiliza de falas dele para contra-argumentar em termos da fractalidade. Denise Ferreira da Silva (2020) critica a forma como Slavoj Žižek analisa o capitalismo global e a problemática envolvendo as pessoas refugiadas na Europa. A primeira crítica da autora se direciona para o fato de Slavoj Žižek afirmar que as pessoas refugiadas precisam ter sua segurança garantida em territórios europeus, mas que precisam respeitar as leis e normas sociais dos Estados europeus onde foram aceitas. Em sua fala, Slavoj Žižek afirma que “[...] Sim, tal conjunto de regras privilegia o modo de vida da Europa Ocidental, mas é o preço a ser pago pela hospitalidade europeia” (ŽIŽEK *apud* FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 210). Para Denise Ferreira da Silva (2020, p. 210), nada do que Slavoj Žižek argumenta se “[...] difere daquel[e]s dos civilizadores europeus do passado, que também demandaram e projetaram mecanismos de assimilação, regulação e repressão”. Portanto, ela conclui que “Novamente, a muleta retórica da diferença cultural e o pensamento linear sustentam a repetição” (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 210).



Portanto, “Os atuais pensadores da esquerda continuam a repetir consistentemente um padrão insidioso de pensamento moderno que considera o *racial* como um referente de um outro tempo e lugar, um vestígio ideológico do passado colonial” (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 210, grifo da autora). Portanto, assim como para Alain Badiou, Slavoj Žižek busca entender que o colonial e o racial sempre foram e permanecem sendo parte integrante do funcionamento do capital global. E isso faz com que haja uma naturalização das arquiteturas de violência simbólica e total que produzem a figura de um outro racial e cultural na Europa, e que não possuem relevância jurídica e econômica nos desdobramentos da atualidade global. Portanto, para ela, nessa crítica ao capital global feita por Alain Badiou e Slavoj Žižek, o que importa é o camponês europeu, que perdeu seu acesso às terras comunais devido aos cercamentos. “Em resumo, as posições de Badiou e Žižek (a) exibem sua rejeição da significância econômica e jurídica da *racialidade*, e (b) repetem abordagens sociológicas seminais acerca da subjugação racial, as quais (c) explicam a violência como um efeito da diferença cultural” (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 210-211, grifo da autora).

Os exemplos trazidos acima, onde Denise Ferreira da Silva (2020) critica Alain Badiou e Slavoj Žižek são importantes para compreendermos explicitamente o que a autora entende por fractalidade. Como é possível perceber, ela se recusa a entender a questão racial e a violência numa cronologia temporal linear, onde as partes seriam responsáveis por representar a soma do todo. Ou seja, onde períodos e contextos históricos do passado fossem responsáveis por representar de forma unívoca a realidade atual. A autora argumenta que a violência racial de hoje vem sim desde a escravidão, mas ela não é uma linha reta do tempo que apenas se mantém. Para ela, “A atenção aos elementos expõe similaridade e permite um tipo de pensamento material capaz de ler simetrias, ou correspondências” (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 213), mas essas leituras podem ser fractais, ou seja “[...] imanentes, escalares, abundantes e indeterminadas [...], como a maioria do que existe no mundo” (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 213).

Superando essa ideia de linearidade e de totalidade, Denise Ferreira da Silva (2020) considera um tipo de pensamento que ela denominou de fractal, poético ou composicional, apresenta uma característica tetra-dimensional. Ela explica que, partindo de uma perspectiva materialista-histórica convencional, levando em consideração a pressuposição ôntica do espaço-tempo em relação ao nível atômico, podemos considerar que qualquer momento, evento ou até mesmo instância possui três dimensões. Isso porque, segundo a autora, isso acontece em algum lugar e, de alguma forma, no espaço. E essas três dimensões seriam: comprimento, largura e profundidade.

A partir daquilo que Denise Ferreira da Silva (2020) denominou de perspectiva materialista primária, já não mais levando em consideração a pressuposição ôntica no espaço-tempo, mas sim no *plenum*, no nível da partícula, “[...] *o que acontece* é também uma composição (ou *de-composição* ou *re-composição*), sempre já um reagrupamento do que aconteceu antes e do que ainda está para acontecer” (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 212-213, grifos da autora). Isso porque, ao se apreender tudo que existe como um *plenum*, os limites fixos do que está acontecendo, assim como o que existe, se perdem. E, como assegura a autora, isso serve tanto para os corpos fixos de Isaac Newton quanto para as categorias de Immanuel Kant, possibilitando pensar diferentemente o mundo ao qual conhecemos.

Portanto, pelo fato de insurgir pelas quatro dimensões (o espaço, em suas três dimensões: largura, comprimento e profundidade; e o tempo), o pensamento fractal, constrói uma imagem do mundo formado por partes cosmológicas, e, por isso, não o concebe em um cenário totalizado do pensamento. Ou seja, tudo o que acontece no mundo ocorre no *plenum*, pois, o mundo é simultaneamente a expressão do que nele acontece e do que é expresso por ele. Assim, quando utilizamos o pensamento fractal para analisar a situação atual da Europa, apresentada nos exemplos anteriores, ele não constrói a imagem de uma crise sem precedentes, mas sim de normalidade para o capital global. Como explica Denise Ferreira da Silva (2020, p. 214), “Um mapeamento poético do presente revela a linguagem de assimilação e o impulso para proteger o ‘modo de vida’ branco/europeu [...]” com base em um movimento de repetição dos termos e da lógica aplicados no século XX, quando:

[...] trabalhadores anglo-americanos no Leste e Centro-oeste dos Estados Unidos protestavam contra a entrada de imigrantes do sul, do leste-europeu e da Ásia, e de migrantes negros fugindo da violência total do Jim Crow, sob o argumento de que estes não iriam se assimilar e que rebaixariam o padrão de vida existente (FERREIRA DA SILVA, 2020, p. 214).

Desse modo, o pensamento fractal articulado como um imageamento criativo para questionar a subjugação racial e colonial é capaz de irromper a esse movimento de repetição, a esse mundo como o conhecemos, chamado pela autora de Mundo Ordenado, e insiste na necessidade de constituirmos um Mundo Implicado, proporcionando rupturas no ordenamento, na diferença como ferramenta de separabilidade e do pensamento cartesiano que desconstitui a relação implicada entre sujeito e mundo. “Isto é, quando o social reflete o Mundo Implicado, a socialidade não é mais nem causa nem efeito das relações envolvendo existentes separados, mas a condição incerta sob a qual *tudo* que existe é uma expressão singular de cada um e de todos os outros existentes atuais-virtuais do universo” (FERREIRA DA SILVA, 2019, p. 46, grifo da autora).

Portanto, para romper com o Mundo Ordenado, Denise Ferreira da Silva (2019) propõe a Poética Negra Feminista, onde a Negridade é capaz de dar fim a esse mundo e insurgir em seu *Corpus Infinitum*, que é a imagem do Mundo Implicado. Nessa concepção, é preciso ir contra a ideia de Negridade como categoria já que essa função torna possível a separabilidade de um Mundo Ordenado. Dessa forma, a Poética Negra Feminista experimenta um retorno ao mundo sob a imagem do *Corpus Infinitum*, dando fim aos pressupostos ontoepistemológicos constituídos pela razão da separabilidade.

A concepção de *Corpus Infinitum* (FERREIRA DA SILVA, 2019) alimenta a crítica de Jasbir Puar (2013) no que confere ao corpo nas abordagens interseccionais, pois, nesse contexto, corpo não se limita aos seus aspectos físicos, ultrapassando tais elementos nas relações que esse corpo constrói de forma tetra-dimensional (sendo o espaço e suas três dimensões: largura, comprimento e profundidade; e o tempo), onde a imagem do mundo se constituem em partes cosmológicas, nesse *plenum* em que tudo que existe é simultaneamente afetado, seja de forma material ou não.

Há, também, a questão do trabalho com a diferença, no qual Denise Ferreira da Silva (2019) nos ajuda a complexificar a discussão para pensar em diferenças que não se articulam com uma proposta de separabilidade entre o sujeito e o mundo. Articulada com as ideias de Michel Foucault (2019a), a autora apresenta como a noção de diferença se instituiu por meio de uma concepção cartesiana do pensamento moderno, reforçando as críticas elencadas anteriormente por Ochy Curiel (2020) no que tange à interseccionalidade.

Para Denise Ferreira da Silva (2019), ainda pensando com Michel Foucault (2019), isso foi possível porque houve a criação de uma linguagem mentalmente instituída que foi capaz de transformar a infinitude das coisas em números finitos categorizados. Portanto, a leitura de Denise Ferreira da Silva (2019) nos permite compreender os problemas em torno de se instituir a diferença como algo exterior e visível. Isso porque, tais concepções, inclusive, vão na direção associativa entre diferença e desigualdade, quando, na verdade, o trabalho com a diferença pode ser muito mais produtivo.

Para tanto, ela pensa a produção do sujeito moderno na formação de sua existência em termos éticos, jurídicos e científicos da Modernidade. Para ela, no plano cartesiano, a coisa ou entidade – mas ainda não sujeito – determina em si mesmo e ao mundo a possibilidade de estabelecer sua própria existência sem fazer referência a nada que está fora de sua mente. Ela aponta que René Descartes evidenciou que nesse processo há a mente, mas também há o corpo. Porém, o corpo não teria importância por estar vulnerável ao seu exterior. Na perspectiva de René Descartes, a mente seria capaz de se relacionar consigo mesma sem

sofrer nenhuma interferência, ou de ser afetada, pelo mundo exterior. Tendo a possibilidade de não lidar com nada que não seja ela mesma. Diferentemente, o corpo estaria completamente exposto a tudo que o rodeia, ao mundo exterior. Denise Ferreira da Silva (2021b) aponta que as ideias de René Descartes, que também foram disseminadas pela trajetória do pensamento moderno, se tornam centrais tanto na ontologia em termos de determinação do ser, quanto epistemologicamente no que se refere às “arquiteturas do conhecimento” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). Sendo a autodeterminação esse ideal de não estar sendo influenciado por nada, a não ser por si mesmo.

Portanto, ela constitui uma analítica da racialidade que consiste no argumento de que ao fazer um mapeamento pela Biologia e pela Antropologia do século XIX, a autora mostra como a descrição dos seres vivos, mesmo que tenham sido utilizados os instrumentos da ciência moderna, o sujeito – transcendental e transparente de Friedrich Hegel – continua aparecendo não influenciado pela forma como a razão universal de Immanuel Kant determina as formas físicas e as características mentais do ser humano. E, sobre o regime ontoepistemológico de Friedrich Hegel, ela afirma que “[...] esse regime estipula que as condições de existência do sujeito moderno são atualizações de seus traços únicos: autodeterminação e transcendentalidade. Esses são traços da razão universal na sua versão moderna” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). E, há um ideal de que o homem, literalmente, europeu foi o responsável por desenvolver capacidades mentais abstratas que o torna capaz de contrariar as determinações das leis da natureza, o que influenciou fortemente a tese da eugenia de Francis Galton<sup>17</sup> (FERREIRA DA SILVA, 2021b).

Esses instrumentos científicos desenvolvidos nesse período do pensamento moderno para descrever o ser humano, fazendo uma ligação entre sua região de origem, traços físicos e as capacidades mentais foram capazes de criar uma noção de diferença racial que foi naturalizada, acabando por se tornar uma base empírica para o desenvolvimento dos estudos da Sociologia das Relações Raciais no século XX, como afirma a autora. E isso causou o problema de que pessoas com traços físicos e culturais diferentes acabam – por causa da imigração, da conquista de territórios e da escravidão – por viver em comunidades junto a populações brancas e essas populações reagem de forma negativa à essas diferenças físicas e culturais e, então, a solução para o problema dessas relações raciais seria a eliminação dessas diferenças. Ou seja, a possível solução seria dada por meio de uma lógica de exclusão.

---

<sup>17</sup> A nível de curiosidade, pode ser interessante destacar que Francis Galton era primo de Charles Darwin.

Porém, Denise Ferreira da Silva (2021b, *online*) se questiona: “[...] e o que acontece com o Brasil?”. Para ela, no Brasil não é a lógica da exclusão que operava, já que a solução encontrada em nosso país foi a miscigenação. Portanto, no Brasil o que opera é a lógica da obliteração. Isso porque o sujeito autodeterminado fica mais evidente porque estávamos condenados ao regresso e não ao progresso e a tese do branqueamento vem como uma resposta a isso. Além disso, se o sujeito autodeterminado é autodeterminado, o que o conhecimento racial da época fez “[...] foi determinar esse sujeito de fora – o europeu – dizendo que o grau de perfeição de suas formas físicas era tanto que o levava a condição de contemplar o universal de uma mente racional, o que, conseqüentemente, racializa esse sujeito de fora” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*). Esse sujeito de fora não poderia ser racializado, então a lógica da obliteração funciona de modo a fazer com que os sujeitos considerados inferiores desapareçam.

Portanto, para a autora, a raça não pertence ao discurso moderno porque se o conceito de raça é levado a sério nesse discurso, o sujeito autodeterminado não se sustentaria. “A distinção racial fundamental se refere ao ser humano como uma coisa científica” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*), ou seja, não só determinada pelas leis da natureza de acordo com o conhecimento científico, mas também é uma coisa que é autodeterminada porque ela faz parte do que Denise Ferreira da Silva (2021b) chamou de “[...] tabela de classificação: branco, negro, asiático, indígena etc.”. “Pensar o humano dessa forma violaria a categoria ética da humanidade de uma forma crucial porque o que distingue a categoria ética da humanidade é exatamente a dignidade, que significa que ela tem um valor absoluto, incomparável com qualquer outra coisa” (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*).

A racialidade funciona junto com a categoria de humanidade, no contexto ético, global, nacional e local. E ela introduz uma diferença fundamental entre grupos humanos. E essa diferença fundamental, na verdade [...], causada pela racialidade, constitui os que são classificados pela negritude dentro da categoria de humanidade, quando se refere à diversidade humana, mas não dentro dessa categoria de humanidade quando se refere à dignidade humana (FERREIRA DA SILVA, 2021b, *online*).

Após todas essas reflexões, pensando pela fractalidade, a questão das avenidas identitárias passou a me incomodar justamente por darem a ideia de linhas da geometria euclidiana, ou seja, linhas retas, que apesar de se cruzarem em algum momento acabam também, mesmo com certa autonomia, se separando. Como se esses atravessamentos no corpo fossem possíveis de serem exercidos separadamente, com algum nível de interdependência entre si. Além do fato de me fazer pensar que atravessar algo sugere que uma coisa está fora de algo e que passará por dentro dele, para depois sair, atravessando-o. Já a ideia de

implicação sequer permite a ideia de algo que está de fora para entrar em algo, muito mesmo que vai sair, já que a implicação pressupõe que essa coisa constitui esse algo.

Em relação à questão de como a diferença, em muitos casos, se aproxima da desigualdade vai na contramão do trabalho que venho tentando articular ao longo dessa pesquisa em relação aos ecos da diferença, justamente porque busco provocar a ideia de que a produção dessa diferença, atrelada aos processos de produção do espaço e do corpo não se limita à desigualdade. Os ecos da diferença produzem também outras percepções passíveis de outros horizontes de análise que não se restrinjam ao desigual, justamente por serem algo que dissipam do próprio corpo pelo espaço, nesse movimento invisível do eco que não se codifica, não permite apenas legibilidade, não se restringe ao visível. Além disso, a perspectiva do corpo como algo para além de seus limites físicos dialoga diretamente com aquilo que busco constituir como espaço corporificado.

A concepção da fractalidade em relação à forma como nossos corpos são implicados pelas questões de gênero, raça, geopolítica, classe e sexualidades é muito diferente das propostas pela interseccionalidade, onde cada uma apresenta suas potencialidades e desafios, não havendo nenhuma intenção aqui de compará-las a modo de selecionar uma abordagem que seja melhor do que outra, mas sim, de justificar a minha decisão de percorrer por uma delas para um diálogo que considero mais produtivo com as problemáticas que busquei desenvolver ao longo da pesquisa.

Enfim, o que tudo isso tem a ver com a minha decisão de não utilizar uma perspectiva *queer* interseccional e com o pensamento fractal trabalhado por Denise Ferreira da Silva (2020)? Muito. Até aqui, achei importante explicar como conduzi meu pensamento para dismantlar os desafios que a interseccionalidade me trouxe e sobre como tentar problematizar tais questões. Precisei, novamente nessa pesquisa, me debruçar por caminhos sinuosos que pudessem me fazer chegar aonde meus meandros de pensamento me orientam, refletindo tanto no espaço corporificado, como na geografia da escola, na questão da diferença e na perspectiva dos estudos *queer* que me conduzem a todos esses fractais de raciocínio. Portanto, decidi seguir em frente na pesquisa com uma perspectiva que chamei de *queer* em fractal.

### **I.3: A perspectiva *queer* em fractal**

A concepção de perspectiva *queer* em fractal é importante para que seja possível a compreensão de que gênero, sexualidades, raça, geopolítica e classe não são necessariamente linhas que atravessam nosso corpo, constituindo parte de nossa totalidade enquanto seres

humanos. Isso porque, pela fractalidade, podemos perceber que a própria totalidade é uma parte de si mesma, não representando aquilo que somos, já que há uma implicação de gênero, sexualidade, raça, geopolítica e classe na produção de nossos corpos, sem que a diferença seja vista como algo que acontece do lado de fora desse processo produtivo.

A perspectiva *queer* em fractal visa romper com a ideia de que os binarismos que nos rodeiam são parte constituinte daquilo que somos. Desse modo, há um questionamento constante sobre a ideia de oposição entre homem e mulher, masculino e feminino, macho e fêmea, e, inclusive, como nos alega Eve Sedgwick (2007), é fundamental rompermos com a oposição entre heterossexualidade<sup>18</sup> e homossexualidade, entendendo que, na verdade, elas não são opostas, mas sim, interdependentes, pois, sem a homossexualidade a própria heterossexualidade, enquanto uma questão identitária, não faria sentido de existir. Desse modo, a diferença que ecoa entre a heterossexualidade e a homossexualidade não se opõe entre elas, mas sim, produz uma relação interdependente para que as duas coexistam, e o que vemos é o efeito dessa diferença produzida em conflito.

Em um rápido mergulho pelos estudos *queer*, é importante compreendermos que:

A Teoria Queer lida com o gênero como algo cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher – tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos e femininos, independentemente do nosso sexo biológico. No fundo, gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade [...] a Teoria Queer tem um duplo efeito: ela enriquece os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticava o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres (MISKOLCI, 2021, p. 32).

Desse modo, é importante ressaltar que a forma como os estudos *queer* surgem nos Estados Unidos e chegam na América Latina, e principalmente no Brasil, ocorrem de formas distintas. Nos Estados Unidos há uma distinção mais clara sobre o que são os estudos *queer*, os estudos das mulheres, os estudos feministas e os estudos de gênero e sexualidades e os estudos LGBTI+. No Brasil, vemos que há uma certa confusão entre tais vertentes teóricas, o que faz com que muitas vezes os estudos *queer* pareçam, como aponta Thiago Ranniery (2017b), um grande guarda-chuva feliz. Inclusive, é importante mencionar que no campo de estudos da ciência geográfica não é incomum encontrarmos uma relação de sinônimos entre o que está sendo considerado de Geografia das Sexualidades e Geografia *Queer*. Contudo, não é minha pretensão aqui buscar delimitar o que seriam especificamente esses campos de estudos dentro da Geografia, porém, como afirmei anteriormente, é fundamental a percepção de que os estudos *queer* não se limitam aos estudos das sexualidades.

---

<sup>18</sup> Nesse parágrafo não marquei o prefixo “cis” porque estou falando da heterossexualidade de modo geral.

Desta maneira, a palavra *queer* emprestou seu nome a uma corrente teórica que emergiu no início dos anos de 1990. A Teoria *Queer* estadunidense desenvolveu-se por meio de uma relação recíproca entre ativismo político de grupos militares antiassimilacionistas como *Queer Nation* e *Act Up* e o trabalho acadêmico de teóricas e teóricos como De Lauretis, Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick e Steven Seidman, influenciadas/os pelo pós-estruturalismo, pela desconstrução derrideana, pelas obras de Michel Foucault e pelas teorias feministas. A Teoria *Queer* estadunidense contestava certos aspectos, particularmente a visão essencialista na academia: os “estudos das mulheres” (*women’s studies*) e os mais recentes “estudos gays e lésbicos” (*gay and lesbian studies*) (LEWIS, 2017, p. 160, grifos da autora).

Com a preocupação de entender melhor como os estudos *queer* chegam ao Brasil, Larissa Pelúcio (2020) se debruça a pensar sobre as potencialidades das produções acerca dos estudos *queer* em território nacional. Para ela, os estudos *queer* chegam ao Brasil em um cenário de recente redemocratização, período pós-ditadura militar, e que naquela época emergíamos pela ascensão econômica diante do panorama internacional, onde o Brasil apresentava índices relativos à diminuição da pobreza, mas que ainda se destacava fortemente pelos dados alarmantes no que tange às desigualdades sociais.

Assim, a autora não deixa de mencionar que mesmo com tais mudanças, não nos livramos das cicatrizes de um passado colonial intensamente marcado pelo clientelismo e um sentimento de inferioridade, além da própria língua portuguesa. Larissa Pelúcio (2020) nos atenta para como a nossa pretensão de país emergente nos afasta de outros países que falam a língua portuguesa também herdada de períodos coloniais, como Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Macau, Timor Leste e Guiné Bissau. Portanto, para se referir a esse distanciamento, a autora utiliza uma expressão muito usual na língua portuguesa falada popularmente em nosso país: no cu do mundo.

Nesta geografia anatomizada do mundo, nós nos referimos muitas vezes ao nosso lugar de origem como sendo periférico, ou fomos sistematicamente sendo assim localizados e, de certa forma, acabamos reconhecendo essa geografia como legítima. E se o mundo tem cu é porque tem também uma cabeça. Uma cabeça pensante, que fica acima, no norte, como convêm às cabeças. Essa metáfora anatômica desenha uma ordem política que assinala onde se produz conhecimento e onde se produzem espaços de experimentação daquelas teorias (PELÚCIO, 2020, p. 289).

Dessa forma, tanto ela como Pedro Paulo Pereira (2020), acreditam que há uma potencialidade muito forte dos estudos *queer* produzidos no Brasil, assim como em outras partes da América Latina, pois a realidade com que esses estudos vêm do Norte global para cá precisa ser localizada à nossa realidade do Sul. Se não houver o cuidado de realizar tal localização, o que vemos é uma reprodução teórica do centro para a periferia que não condiz com a realidade que vivemos. Sendo atravessada por uma hierarquia epistemológica que não ultrapassa o campo acadêmico, e que nem nesse campo consegue dizer muita coisa que seja realmente uma aproximação entre o campo teórico construído pelos estudos *queer* e a



realidade que vivemos nos trópicos. Portanto, há uma necessidade de se pensar sobre como podemos trabalhar com esse “queer nos trópicos” (PEREIRA, 2020), levando em consideração que “Há uma potência queer no cu do mundo” (PELÚCIO, 2020, p. 299).

Pedro Paulo Pereira (2020) afirma que o movimento ocasionado por uma autodesignação *queer* às vezes é entendido por meio de uma adjetivação, tendendo a ser percebido como uma forma de afirmar qualidades desse adjetivo, onde há uma transição de uma qualidade considerada negativa para outra que possa ser considerada positiva. “Essa alteração anuncia e reitera os corpos queer como possibilidade, produzindo um abalo que introduz a diferença que não pode ser assimilada no campo do possível” (PEREIRA, 2020, p. 90). Para ele, é daí que vem o caráter transgressor do *queer*, de uma transgressão que é produzida como uma afirmação da diferença, mas não só isso.

Há uma dimensão do *queer* que muitas vezes fica em segundo plano: a ação que o permite ser mais do que um adjetivo, sendo também um verbo. Isso porque o *queer*, enquanto movimento, acaba por superar a questão identitária, indo além da proposta de ressignificar um termo entendido como pejorativo em algo que tenha valor considerado positivo. Algo que seja um motivo de orgulho. Portanto, para o autor, o *queer* é tanto um adjetivo quanto um verbo. Um verbo que é incômodo e que é capaz de causar mudanças por ser em si uma possibilidade de transformação. Nesse sentido, o *queer* é então “[...] a instabilidade dos corpos que não se conformam” (PEREIRA, 2020, p. 91). Sendo assim, o *queer* não se trata necessariamente de uma exigência de respeito para quem está em constante dissidência da cis-heteronormatividade branca, é mais do que isso. “Os corpos queer se rebelam contra a própria construção de corpos normais e anormais, subvertendo normas de subjetivação vigentes” (PEREIRA, 2020, p. 91). Assim como, não se limita a ressignificar o termo para que seja então entendido como um motivo de orgulho.

O queer promove, então, uma virada da força performativa dos discursos na reapropriação das tecnologias de produção de corpos anormais e entra no cenário atual como uma proposta de transformação dos discursos e na mutação dos corpos. É nesse lugar de deslocamento e reconfiguração que o queer se coloca (PEREIRA, 2020, p. 91).

Ou ainda, desejo reforçar que, como aponta Caterina Rea (2020), os estudos *queer* não devem renunciar às questões raciais. É fundamental ressaltar que Caterina Rea e Izzie Amancio (2018, p. 5) construíram um texto com uma vasta disseminação de estudos e pesquisas de intelectuais que mobilizam uma gama de conhecimentos de uma “teoria queer não branca”, sendo elas:

[...] uma ampla janela aberta em direção ao mundo contemporâneo, onde a sexualidade não é concebida como separável das principais questões que atravessam a atualidade, tais como as relações pós/neocoloniais, as tensões étnico-raciais, os

novos imperialismos, o terrorismo e os conflitos do mundo neocapitalista (REA & AMANCIO, 2018, p. 5).

Ainda segundo as autoras, essa preocupação acerca de apropriações dos estudos *queer* no Brasil, e na América Latina de modo geral, buscando não reproduzir a hegemonia euro-estadunidense colonialista pode encontrar solo fértil no campo de pesquisa que se denominou de *Queer of Color*. O problema é que “[...] as referências da crítica *Queer of Colour* estão ainda pouco traduzidas e conhecidas no Brasil e em outros contextos latino-americanos” (REA & AMANCIO, 2018, p. 12, grifo das autoras). Outro ponto importante levantado pelas autoras é que elas afirmam que mesmo antes do que ficou conhecido como a primeira onda *queer*, com influência dos textos de Teresa de Lauretis e Judith Butler, foi Gloria Anzaldúa<sup>19</sup> quem primeiro utilizou em um texto acadêmico o termo *queer*, “[...] como estratégia para desestabilizar as fronteiras sexuais, de gênero, mas também raciais, culturais, linguísticas e de classe” (REA & AMANCIO, 2018, p. 14).

Vale ressaltar, ainda, que Caterina Rea e Izzie Amancio (2018) destacam a importância dos estudos *queer* africanos<sup>20</sup>, considerando que há uma preocupação de leitura que seja feita de modo interseccional, não identitária e não elitista, partindo da crítica de uma suposta condição *queer* baseada na simples identificação situada em torno da sexualidade. “A produção sobre questões queers e sobre sexualidades não normativas, na África, está crescendo e apresenta leituras complexas e variadas, testemunhando uma grande efervescência” (REA & AMANCIO, 2018, p. 26). Por isso, elas acreditam na potência de uma relação dialógica entre os estudos *queer* produzidos na África e na América Latina, reforçando que isso seria de grande relevância para a consolidação desse campo de estudos a partir de uma perspectiva do Sul global.

Esse mergulho em torno dos estudos *queer*, mesmo que breve, é importante para que fique claro que não se trata aqui de limitar o *queer* aos estudos de gênero, sexualidades ou raça, mas sim que em vários momentos recorro a tais elementos para discutir e refletir sobre as problematizações que levanto com essa pesquisa e que a todo momento falo sobre gênero, sexualidades e raça é por meio disso que chamo de perspectiva *queer* em fractal.

Porém, algumas preocupações me rondam ao pensar em uma perspectiva *queer* em fractal. Principalmente porque a todo momento minhas inspirações partem do corpo, pelo

---

<sup>19</sup> ANZANDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books, 2012.

<sup>20</sup> Caterina Rea, João Fonseca e Ana Catarina Silva (2018) organizaram o livro *Traduzindo a África Queer* e Caterina Rea, Clarissa Paradis e Izzie Amancio (2020) organizaram o livro *Traduzindo a África Queer II: Figuras da dissidência sexual e de gênero em contextos africanos*, ambos publicados pela Editora Devires. Os dois livros apresentam textos sobre a África *Queer* produzidos no continente africano, traduzidos para a língua portuguesa.

corpo e por meio dele. Porém, fico preso a essa concepção de corpo falando em corpos humanos, e isso me traz inquietações. E, apesar de já ter assumido que o espaço corporificado também não se restringe a corpos humanos, defendo ser importante tentar fugir das armadilhas de uma suposta leitura com apelo humanista que possa ser feita desse trabalho. Tais inquietações também se exprimem no que se refere a própria desobediência *queer* perante delimitações, já que o *queer* sequer se restringe ao humano. Em seu denso trabalho sobre a performatividade *queer* da natureza, Karen Barad (2020) afirma que há:

Um grupo heterogêneo de colaboradores queers – amebas sociais, células neuroreceptoras em arraiais, raios, uma espécie fantasma de dinoflagelados, acadêmicos (uma estranha espécie companheira) e átomos – entre outros, auxiliam na discussão da performatividade *queer* na natureza (BARAD, 2020, p. 309).

Referir-se ao que ela denomina de “criaturas *queer*” como *queer*, segundo a própria autora, não se trata necessariamente de recorrer ao uso geral do termo, como estranho ou esquisito. E não se trata também de realizar uma explanação sobre como essas criaturas incorporam-se em práticas sexuais consideradas *queer*, apesar de que, como ela alega, alguma dessas criaturas se engajam nessas práticas. Porém, o que mobiliza Karen Barad (2020) é a ideia de chamar atenção para o fato de que ser espécie para essas criaturas acaba por *queerizar* a identidade e a relacionalidade nas quais se remetem. Para tanto, ela aborda questões importantes para nosso entendimento, como: “[...] o que acontece ao não humano quando se leva em consideração as implicações performativas de abjeção, sujeção, agência e materialização? (BARAD, 2020, p. 313).

Em resposta a questão anterior, ela afirma que tanto o humano como os não humanos não podem ficar de fora dessas questões, mas que ampliar a aplicabilidade da performatividade também não é o que está em questão quando se trata de não humanos. Isso porque, “[...] o ponto em questão é que as práticas de diferenciação do ‘humano’ em relação ao ‘não humano’, do ‘animado’ em relação ao ‘inanimado’ e do ‘cultural’ em relação ao ‘natural’” (BARAD, 2020, p. 313) são responsáveis por efeitos materializantes de suma importância que estão sendo desconsiderados quando analisamos tais questões após o estabelecimento dessas fronteiras. Assim, ela afirma que sua preocupação não está voltada para uma performatividade não humana em si, mas sim sobre a práticas materializantes de diferenciação que reafirma que não é possível pensarmos que todos os atores, efeitos e ações vem de seres humanos. Portanto, a autora reforça que são de seu interesse “[...] não só as práticas pelas quais os humanos fazem distinções, mas também as práticas de diferenciação nas quais não humanos se engajam [...]” (BARAD, 2020, p. 313-314).

Tentando aproximar de forma mais ilustrativa o que Karen Barad (2020) está evocando, tentarei apresentar, mesmo que sinteticamente, com base nos estudos da autora, a performatividade *queer* do átomo. De antemão, ela já nos tensiona a pensar sobre tal questão: “O que poderia ser mais queer do que um átomo? E por isso não quero dizer apenas estranho. A natureza do ‘ser átomo’, sua identidade, é indeterminação em si mesma” (BARAD, 2020, p. 326).

Mais de uma década antes do estabelecimento da teoria quântica, o físico Niels Bohr fez o movimento teórico-imaginativo de aplicar a ideia de quantização de energia de Max Planck à matéria em si mesma, e em particular, a cada parte da matéria, isto é, a cada átomo. O modelo atômico de Bohr é uma variante quântica do modelo atômico do sistema solar proposto por Ernst Rutherford. No modelo de Bohr, cada átomo tem um núcleo (feito de prótons e nêutrons) com elétrons residindo em “orbitais” discretos (quantizados) em torno do núcleo. Cada elétron em um átomo ocupa um dentre um número finito de níveis de energia discretos. Quando um elétron “salta” de um nível de energia mais alto para um nível de energia mais baixo, um fóton (um quantum de luz) é emitido com uma frequência (“cor”) correspondente à diferença de energia entre os dois níveis. Já que cada tipo de átomo na tabela periódica tem uma configuração única de orbitais discretos, o espectro atômico singularmente identifica o átomo que o produz, tal como uma impressão digital atômica (BARAD, 2020, p. 327).

Com base nisso, Karen Barad (2020) elucida que se analisarmos cuidadosamente o experimento descrito acima, é possível percebermos que há uma *queeridade* à natureza da matéria. Para isso, é importante considerarmos que somente uma linha é produzida no processo pelo qual há uma emissão linear no espectro atômico. E que cada linha desse espectro é resultado de um elétron que “salta” de um nível de energia mais alto para um nível de energia mais baixo. E a autora então nos questiona: “Qual é a natureza desse salto?” (BARAD, 2020, p. 328). Ela explica que a expressão “salto quântico” se tornou parte da vida cotidiana de quem trabalha com a Física quântica, e que ela está associada ao sentido de uma grande mudança que venha a ocorrer.

Ainda sobre o experimento de Niels Bohr descrito pela autora, devemos levar em consideração também que quando os elétrons fazem o processo de transição de um nível de energia para outro, ou seja, do mais alto para o mais baixo, há uma energia que é excedida como um fóton. Desse modo, é impossível haver uma continuidade no processo de transição entre os níveis de energia. Contudo, há um problema nessa afirmação. “Se um fóton só pode resultar do salto em si, em que ponto durante esse salto ele é emitido?” (BARAD, 2020, p. 329). Como explica Karen Barad (2020), a emissão do fóton não pode acontecer quando o elétron está transitando entre os níveis de energia, já que um fóton nunca está localizado entre esses dois níveis, e não há a possibilidade também dele ser emitido quando o elétron faz a transição porque ainda não ocorreu nenhuma mudança energética. O que temos, então, é uma questão de descontinuidade. E, novamente ela nos questiona: “O que constitui a

descontinuidade quântica?” (BARAD, 2020, p. 329). Como problematização a essa pergunta, ela afirma que:

Tal descontinuidade, que queeriza nossas suposições de continuidade, não é o oposto da continuidade, nem contínua com ela. “Saltos” quânticos não são meros deslocamentos no espaço através do tempo, não daqui-agora para lá-depois, não são quando a ruptura em si que ajuda a constituir os “aquis” e “agoras” e não de uma vez por todas. O ponto não é meramente que algo está aqui-agora e então lá-depois sem nunca ter estado em qualquer lugar entre eles – isso já é desconfortável por si só – mas que o aqui-agora e o lá-depois tornaram-se desajustados: não há um dado lugar ou tempo para eles estarem. Onde e quando os saltos quânticos acontecem? Se a natureza da causalidade é perturbada a tal ponto que o efeito não segue simplesmente à causa em um desdobramento da existência ao longo do tempo, como é possível orientar-se no espaço ou no tempo? Podemos continuar a presumir que o espaço e o tempo ainda estão “ai”? (BARAD, 2020, p. 329)

A isso a autora denomina de causalidade *queer*, que acaba por implicar o rompimento de uma “[...] des/continuidade, um rompimento tão desestabilizador e tão estonteante que é difícil acreditar que é isso que contribui para a estabilidade da própria existência” (BARAD, 2020, p. 329). O que há então é uma natureza indeterminada da própria existência que oscila pela estabilidade e a instabilidade, onde há tanto uma possibilidade quanto uma impossibilidade, uma continuidade e uma descontinuidade, que são cruciais “[...] para o devir sem fim do mundo que resiste tanto à acausalidade quanto ao determinismo” (BARAD, 2020, p. 330). Portanto, como alega Karen Barad (2020), há muito mais de *queer* na natureza do que nós podemos imaginar.

Após essa louca viagem sobre a performatividade *queer* do átomo, retomemos às minhas questões com seres humanos. Paul Preciado (2020) me faz refletir sobre elas quando, ao descrever as tantas diferenças possíveis entre os corpos humanos, pergunta: “Como é possível, então, seguir falando em um único corpo humano?” (PRECIADO, 2020, p. 300). E, mais do que isso, o autor também tangencia tal problemática ao refletir sobre a inexistência do seu próprio corpo enquanto ser humano, no paradoxo entre a episteme e o administrativo, pois, ele alega que: “Meu corpo trans existe como realidade material, como trama de desejo e práticas, e sua inexistente existência coloca tudo em xeque: a nação, o júri, o arquivo, o mapa, o documento, a família, a lei, [...], a psiquiatria, a fronteira, a ciência, deus. Meu corpo trans existe” (PRECIADO, 2020, p. 225). A questão que fica é, então, como não remeter minhas concepções ao longo da pesquisa, tratando do corpo humano, sem cair nas armadilhas do humanismo? Como bem descreve, novamente, Paul Preciado (2020):

As primeiras máquinas da Revolução Industrial não foram nem a máquina a vapor, nem a imprensa, nem a guilhotina, mas o trabalhador escravo da fazenda, a trabalhadora sexual e reprodutiva e o animal. As primeiras máquinas da Revolução Industrial foram máquinas vivas. O humanismo inventou outro corpo que ele chamou de humano: um corpo soberano, branco, heterossexual, saudável, seminal. Um corpo estratificado e cheio de órgãos, cheio de capital, cujos gestos são

cronometrados e cujos desejos são efeito de uma necropolítica do prazer. Liberdade, igualdade, fraternidade (PRECIADO, 2020, p. 132).

E, não a ponto de dizer revolução (PRECIADO, 2020), mas buscando fugir dessas armadilhas, creio que a perspectiva *queer* em fractal se aproxime mais de uma monstruosidade que buscamos incessantemente fugir, “[...] um monstro [que] é também capaz de lembrar das fronteiras do indivíduo, de como o inexplicado é frágil, levantando assim a questão da diferença como uma monstruosidade” (ROSA, 2019, p. 44). Uma monstruosidade *queer* que se produz pela diferença e que se constitui em nossos corpos tanto de forma material quanto imaterial, ecoando pela produção do espaço.

Lembro como se fosse hoje o quanto eu amava – e talvez em algum lugar de mim ainda ame – assistir *Digimon*, mais especificamente, a primeira temporada, *Digimon Adventure*. Em minhas memórias, me recordo que sempre estudei no período da manhã durante a Educação Básica, desde muito pequeno e, desse outro fato já não me lembro tão bem o porquê, teve um ano em que minha mãe me matriculou no período da tarde. A questão é que nessa época, por volta dos meus 9 ou 10 anos de idade, eu estudava muito perto de casa, então, quando estudava no período da manhã era possível sair correndo da escola e chegar em casa a tempo de assistir *Digimon* na *TV Globinho*. Contudo, quando fui matriculado a tarde eu não conseguia mais assistir porque no horário que o anime estava passando na televisão eu estava indo para a escola. Porém, desde criança eu sou um viado persistente, então depois de perturbar muito a minha família por conta disso, voltei a estudar de manhã.

O que possivelmente ninguém entendesse muito bem é que *Digimon* despertava em mim a necessidade imaginativa de fugir desse mundo, do qual ainda hoje tenho muita preguiça de lidar, e me transportava para uma dimensão onde tudo fazia mais sentido do que a cotidiana vida de um garotinho viado que morava na favela e vivia preso em casa. Na verdade, desde muito cedo eu sempre gostei de criaturas, de perspectivas aparentemente inexplicáveis e mistérios que me tirassem, mesmo que temporariamente, da Terra. Talvez daí tenha surgido minha confessa paixão por ficção científica.

Fui o menino que não aprendeu a andar de bicicleta, que provavelmente nunca fez um gol na vida e que nunca se interessou por soltar pipa. Hoje, ainda sou esse menino em um corpo adulto, que se recusa, muitas vezes, em ser adulto. Eu era o menino lerdo que lia todas as palavras possíveis que eu encontrasse na rua em folhetos, propagandas, *outdoors* etc.; que amava ficar analisando coisas sobre o Sistema Solar em um livro muito antigo e super ilustrado que ganhei de presente da minha mãe e guardo até hoje; que alugava vários filmes em VHS por semana e que era completamente apaixonado por dinossauros e animais – a

paixão por animais segue mais vívida do que nunca. E, sim, ainda sou esse menino em um corpo de homem adulto, mas um pouco mais ranzinza do que na infância.

Inclusive, falando sobre ser ranzinza na infância, vou abrir parênteses nessa reflexão sobre *Digimon* para contar uma história bem rápida sobre isso. Minha mãe ou meu pai, quando ainda pequeno, sempre me arrumavam para ir para escola. Uniforme todo certinho, sapatinho preto, meias brancas e cabelo penteado. Um dia, em período de carnaval, quando eu ainda estava na Educação Infantil, a professora fez uma festinha na sala com direito àqueles confetes de papel colorido e purpurina. Como a gente iria se sujar com a purpurina, antes foi pedido que as famílias autorizassem. A questão para mim não era essa, é que quando eu me vi bagunçado, todo cheio de purpurina e confete no corpo e no uniforme, eu simplesmente entrei em desespero e comecei a chorar. A professora sem entender nada foi me perguntar o que estava acontecendo e quando expliquei para ela, ela disse: “*Fica tranquilo, seu pai assinou o papel dizendo que você podia participar*”, mas o que ela não conseguia entender é que eu não estava preocupado com a autorização, mas sim que a festa tinha acabado com a forma sempre organizada com que eu ia e voltava da escola. Eu ainda era muito pequeno, mas já era muito ranzinza, afinal, por que tinham que me bagunçar em uma festa de carnaval?

Voltando a reflexão anterior, a questão é que, por muitas vezes, era nítido o quanto eu era diferente dos outros meninos e, principalmente, dos meus irmãos. Acho que ter sido criado em uma casa onde o núcleo familiar era primordialmente constituído por homens – sendo eu, meus irmãos, meu pai e minha mãe –, isso acabou por deixar essas questões ainda mais perceptíveis. Já muito pequeno eu notava isso, sentia incômodo às vezes, mas também aprendi a lidar com o fato de eu ser esse monstrinho desviado daquilo que talvez quisessem que eu fosse. Ou talvez acredite ter aprendido.

Portanto, fora desse mundo eu me sentia mais à vontade para poder ser um monstrinho, para conviver com outras criaturas que eram tão estranhas quanto eu, e que não me fizessem ser o outro de ninguém – nessa última parte eu estava enganado. Era assim com *Digimon*. Criaturas e crianças que cruzavam a fronteira desse mundo com o *Digimundo*, onde a monstruosidade era fascinante e imaginativa, onde era possível ultrapassar os limites físicos de corpos que se transformavam, se transmutavam, se desconstruíam e, até mesmo, se virtualizavam atravessando digitalmente a fronteira dos mundos.

Estremecendo um pouco o consenso do conceito de fronteira no campo geográfico, como um limite que está entre uma coisa e outra, como a fronteira entre Brasil e Bolívia, por exemplo, abrirei novamente parênteses, pois a fronteira aqui tende a caminhar em outra direção. Ao pensar no currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural, Elizabeth

Macedo (2006), dialogando com autores pós-coloniais como Homi Bhabha (1998), Stuart Hall (1997) e Nestor Canclini (1998), borra a ideia de fronteira como usualmente a trabalhamos em Geografia, utilizando a ideia de que a fronteira é um espaço em que diferentes culturas se encontram e não como um espaço limítrofe entre essas duas culturas. Em uma releitura desse trabalho de Elizabeth Macedo (2006), junto a outras teorizações, Ana Angelita Rocha (2020) problematiza como a Geografia entende o conceito de fronteira, pensando junto a Gloria Anzaldúa (2012), sobre como há diferentes formas de se viver na fronteira. Ela argumenta que o corpo-território ao deslocar a ideia de fronteira “[...] põe no centro o corpo da *mestiza* como condição fronteiriça para questionar a ferida colonial ainda presente nas nossas ações pedagógicas e nas nossas intenções de formação de professores, sobretudo professora” (ROCHA, 2020, p. 770, grifo da autora). E é assim que quero pensar sobre a fronteira do mundo, não como um espaço entre mundos, mas onde esses diferentes mundos se encontram.

Enfim, retomando minha reflexão, quando eu era pequeno, acreditava que eram mundos diferentes, a Terra e o *Digimundo*, e que os personagens humanos eram transportados para o mundo dos *digimons*. Talvez, realmente a ideia do anime seja essa, mas hoje eu consigo perceber que não se trata de dois mundos, mas sim, da fronteira do mundo. Onde essa fronteira vista por diferentes horizontes parece constituir diferentes cenários. Da fronteira onde a imaginação é uma política produtiva para a deturpação daqui, e que nos faz seguir em direção ao inesperado, ao estranho, ao descontínuo. O *Digimundo* para mim hoje, não se trata de um outro mundo, mas de uma perspectiva monstruosa do mundo onde humanos e não humanos são passíveis de conviver entre conflitos e alianças.

Nessa fronteira do mundo, a realidade e a imaginação constituem uma política criativa capaz de borrar identidades e reagir contra as dobradiças enferrujadas da normatividade que se erguem como uma rugosidade tanto no espaço quanto no tempo. É no caos e na desordem que a fronteira desse mundo nos possibilita vivenciar a experiência *queer*. Nos fantasmas da memória que me rodeiam agora, a fronteira desse mundo é onde meu corpo transita pela monstruosidade que ecoa de mim e em mim. Não há um monstro que habita em mim, eu sou esse monstro. Vivo na fronteira. No caótico tecido social do qual faço parte, faço morada em seu desmoronamento.

Não se abrem, então, portas e janelas para um mundo novo, mas as destroem por meio de portais de um mundo *queer* capaz de potencializar essa monstruosidade presa na fronteira para se constituir de uma política de existência. É nesse nevoeiro de insurgência que corpos em dissidência se produzem pela relação entre si, entre humanos e não humanos, mas todos



enquanto monstros e criaturas. O *digivice* preso em meu pulso me transporta por esse portal, onde sou menino, sou homem, sou criatura. Onde meus fragmentos não constituem um todo que sou eu, porque não há um todo, não há uma soma de fragmentos. E, talvez, não haja fragmentos. Talvez as células e partículas que compõem essa criatura sejam monstruosamente algo que não fragmentos. Não importa o nome ou o tamanho, a soma ou a divisão, mas a vida vivida para além das amarras do mundo em que ser um monstro é quase como assinar um contrato penal onde eu sou o réu.

Enquanto criança eu andava pela rua imaginando como seria incrível encontrar um *digiovo*, como no anime. Hoje, percebo que nasci desse *digiovo* e eu sou essa coisa que flutua entre ser humano e *digimon*. Tão digital quanto real, experimento minha monstruosidade cotidianamente na fronteira que me permite a desordem de viver comigo mesmo. *Digimon* me faz pensar se eu preciso dar fim a esse mundo no qual alucinantemente chamamos de Terra para construirmos um mundo *queer*, ou se estranhamente na fronteira do real e da imaginação, digital e concreta, há já construído um mundo *queer* para se viver. Nessa complexidade, também sou a fronteira do mundo.

Contudo, não acredito, como afirmou Jeffrey Cohen (2000), que o corpo do monstro é pura cultura, e talvez nem ele mesmo acredite mais, já que escreveu isso nos anos 90 em meio ao *boom* dos Estudos Culturais. De certo, no sentido cultural de cultivo, o corpo do monstro precisa sim ser cultivado. Portanto, o corpo do monstro não está isento da cultura, mas não é constituído puramente dela. A exemplo da linguagem, se ela, em algum sentido age sobre o corpo, como apontam os Estudos Culturais, em uma inscrição corpórea, é preciso questionar, como aponta Judith Butler (2021b), se a linguagem age literalmente sobre esse corpo e se ele é uma espécie de plataforma para essa ação da linguagem. O que tensiona as possibilidades entre os aspectos culturais e o corpo.

Isso porque, assim como Judith Butler (2020b, p. 58), entendo que, seja em sua superfície ou em seu interior, o corpo é um fenômeno social: “[...] esse corpo está exposto aos outros, é vulnerável por definição”. Pois, a sobrevivência desse corpo depende das condições e instituições sociais, ou seja, para sobreviver ele não pode ignorar sua exterioridade. Se, sou eu um monstro constituído de corpo, esse corpo prossegue socialmente pelas entranhas da socialidade *queer* (RANNIERY, 2017c). E, portanto, meu corpo não está preso a seus limites físicos, pois, ele é também a relação com a exterioridade que o rodeia.

E assim eu volto ao *digiovo*. Perdido em meu corpo fronteiro. Reconheço e reivindico minha monstruosidade assim como fez Suzy Shock<sup>21</sup>. Isso não quer dizer que estou transformando meu corpo necessariamente em um motivo de orgulho, mas que se há um direcionamento pelo qual institui em mim uma monstruosidade, me dou o direito de reivindicá-la como uma ação política da minha existência produtiva. O que há de *queer* nessa monstruosidade me faz perceber a complexidade de estar na fronteira do que não se constitui nem pela normalidade nem pela anormalidade. Pela animalidade, talvez? Acredito que aqui pela monstruosidade *queer*. Nem humanismo, nem animalismo, mas monstruosidade *queer*. Aqui estou eu, diagnosticado com o prelúdio do devir-a-ser. Um ultimato sem razão, mas sou movimento.

Sem ordenamento ou cartesianismo, a monstruosidade *queer* me faz mais que humano, mais que *digimon*, ou menos que tudo isso? Na verdade, a monstruosidade *queer* me abdica dessas concepções binárias entre o mais e o menos, o bem e o mal, entre a própria ideia de oposição e a noção de “entre”. Não é um ponto de partida nem uma linha de chegada. É o movimento contínuo da constante experiência *queer*. A monstruosidade *queer* não me possibilita sentar em minha cadeira de polietileno tereftalato e enfim entender o que eu sou enquanto saboreio um café recém coado. Em contrapartida, ela me faz perceber tudo aquilo que eu não sou enquanto constante transformação do que acredito ser. Por isso é movimento, jamais inércia.

Novamente pressiono o *digivice* preso em meu pulso. Em uma cibernética equação de mim, estou de volta a fronteira do mundo na qual sempre estive, mas sem a máscara da humanidade. Meu corpo utópico (FOUCAULT, 2013) se depara em frente ao espelho: há um incêndio de mim que embaça minha visão. O que eu sou quando ninguém está vendo? Há mesmo a possibilidade de não ser visto? Ou esse eu, no qual relato nas linhas desse texto, já não é um outro que me vê? Sou viado, sou carioca, sou quase mineiro, sou menino, sou homem, sou professor, sou estudante, sou ranzinza, sou mal-humorado, sou irônico, sou introvertido. Eu sou a contramão na contradição? Sou branco? Sou e não sou. Feito e refeito. O que há em mim que não conheço? E, então, me questiono como fez Judith Butler (2021b, p. 39), tensionada pelas palavras de René Descartes: “Como posso negar que estas mãos e este corpo sejam meus?”.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://revistaplastico.com/2021/06/18/reivindico-mi-derecho-a-ser-un-monstruo-susy-shock/>  
Acesso em 03 mar. 2022.

Portanto, se para me identificar como branco preciso entender que sou menos branco por ser considerado um branco degenerado; se não expressei minha masculinidade nos moldes estipulados para meu gênero; se minha sexualidade é aberrante demais para os padrões da cis-heteronormatividade; se como um viado nascido na “cidade grande”, que viveu por muitos anos no interior e que pelas reviravoltas da minha vida precisei me construir enquanto viado transitando por esse conflito geopolítico entre o interior e a “cidade grande”; e, se venho de uma família de baixo poder aquisitivo, nascido em favela, o que inclusive me afirma ser um branco degenerado, como estabelecer algum tipo de estabilidade em tudo isso? O que tendo a perceber, então, é que sou um monstro.

Entendo, assim como Renata Silva (2019, p. 32), que “[...] a monstrosidade queer se manifesta mais do que na forma de um monstro generalizado [...]. Sua aparição chega como um arauto da crise de categorias”, sendo, portanto, esse corpo monstruoso “[...] a impossibilidade do absoluto” (SILVA, 2019, p. 33). Talvez possa parecer que a monstrosidade *queer* se refira a um corpo sem gênero, raça, sexualidade, conflitos de classe e geopolítica. De certo, estou alegando na contramão disso, afirmando que tudo isso está implicado ao corpo de forma tão emaranhada que torna difícil sua enunciação de forma delimitada sem levar em consideração tudo isso embrenhado na materialidade do corpo. Trouxe até aqui essas histórias que contei justamente para tornar possível a compreensão de que corpos como o meu acabam por se aproximar muito mais da monstrosidade do que da figura humana que aprendemos a constituir ao longo de nossas vidas.

Sou o monstro na fronteira do mundo.

*Indefinido transtorno de mim*

*O sangue arde  
Fogo à dentro  
Foge ao corpo  
Sem silêncio*

*Estremece  
Movimenta  
Desassocia  
Enlouquece*

*No monstro da minha escuridão  
O prazer e a incerteza de ser eu  
Que me queima, me incendeia  
Em delírio me faz ser eu*

*Que transborda ao corpo  
Mundo exterior  
Criatura indomável  
Dessa carne habitável*

*Adormece  
Atormenta  
Associa  
Abjeto*

*Criatura mundana  
Aberração profana  
Monstro leviano  
Corpo desumano*

*Corpo viado  
Corpo doído  
Corpo vazado  
Corpo divino*

Victor Sousa

## CAPÍTULO II

### ESPAÇO CORPORIFICADO: ECOANDO PELA DIFERENÇA

#### II.1: Pelos ecos da diferença

Para se pensar em um espaço que seja corporificado, é fundamental compreender os aspectos que envolvem necessariamente as concepções que levam a proposta de *queerizar* a diferença e sua relação com uma geografia da escola que esteja permeada por essa proposição. Isso porque, a geografia da escola aqui assume a importância de se inserir pela dimensão cotidiana do espaço escolar movimentando os ecos da diferença, esse barulho que nos perpassa constitutivamente, seguindo caudalosamente pelos meandros do que entendemos ser o espaço escolar e sobre o trabalho com a diferença na escola.

Portanto, a perspectiva *queer* em fractal é fundamental para que o trabalho com a diferença seja sempre provocativo, interrogativo e reflexivo. Nunca estático ou consolidado. Sempre em movimento. A diferença aqui é, então, vista pelo espelho que não reflete a si mesmo, mas que também não reflete outra pessoa. Reflete aquilo que se movimenta pela produção do espaço por meio de nossas grafias espaciais, de nossa monstruosidade *queer*. E, como aponta Henri Lefebvre (2016, p. 28), “todo espelho é duvidoso”.

Se em meu corpo há uma lei geradora, que é tanto abstrata quanto concreta, a superfície do espelho a torna visível, a decifra. O espelho revela a relação entre eu e eu mesmo, entre meu corpo e a consciência dele, e não porque esse reflexo (essa reflexão) constitua minha unidade enquanto sujeito [...], mas porque opera uma transformação do que eu sou em um *signo* (LEFEBVRE, 2013, p. 232, grifo do autor, tradução minha).

O signo possibilita o entendimento de significados e significantes que vão além da estrutura física do corpo. Esse movimento de reflexão entre a imagem de si vista no espelho, sobre o corpo que essa imagem representa e a consciência dele enquanto fator de existência envolvem os signos de representação de um sujeito construído ao longo de sua trajetória de vida. Além disso, é um percurso que vai além daquilo que podemos ver. Ressignificando o que entendemos por diferença, já que usualmente caímos no reducionismo de tentar identificá-la por meio da visão.

Aquilo que é visto em outra pessoa e que não me identifico acaba sendo definido como diferença. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2014), entendida dessa forma, a diferença acaba por partilhar de uma concepção binária entre o que somos e o que não somos. Portanto, “O outro é o gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro

é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p. 97). Contudo, e se a diferença antes de tudo partir de si? E se a diferença for algo além daquilo que nos diz o que não somos para, na verdade, nos permitir uma melhor compreensão do que acreditamos ser? É, assim, que a diferença como um eco nos oportuniza a percepção de que nossos corpos barulhentos ecoam aquilo que os efeitos da diferença produz em nós.

Me permitindo o não aprofundamento ao pensamento de Jacques Derrida (1991) nas densas discussões que o autor faz sobre os sentidos e significados de diferença e *différence*, pois seria impossível de dar conta dele nos limites desse texto, quero me apropriar das ideias do filósofo para pensar a diferença e, assim, poder desenvolver melhor a concepção da diferença como um eco. Para o autor, a diferença não se trata de um conceito, mas sim da possibilidade de conceitualidade, de um processo e, também, da organização de sistemas conceituais em geral. Ele também desloca a ideia de que diferença seja apenas uma palavra, ou seja, algo que seja passível de representação como um signo calmo e presente, como uma unidade autorreferente que parte de uma proposta conceitual e fonética. Portanto, “[...] as diferenças são, elas próprias, *efeito*” (DERRIDA, 1991, p. 43, grifo do autor).

Nesse contexto, aquilo que escrevemos como “diferença” é, na verdade, o jogo de produção da diferença, por meio de algo que não é simplesmente uma atividade. Logo, produz-se as diferenças enquanto efeitos da diferença. Porém, há de termos atenção, segundo Jacques Derrida (1991), para a ideia que essa assertiva pode nos fazer deslizar para uma noção de posicionamento. Isso porque, quando o jogo de produção da diferença produz os efeitos das diferenças isso não quer dizer que a diferença que produz diferenças é algo anterior a elas, como algo em si que é simplesmente modificado ou, ainda, indiferente. Na verdade, a diferença é “[...] a origem não-plena, não-simples, a origem estruturada e diferente das diferenças. O nome ‘origem’, portanto, já não lhe convém” (DERRIDA, 1991, p. 43).

A diferença como um eco, então, visa desestruturar esse ideal de que a diferença está em outra pessoa, se desvencilhando da binaridade do eu contra um outro alguém. Caterina Rea e Izzie Amancio (2018) afirmam que, nesse contexto, pensando sobre a questão racial, a pessoa que se identifica como branca sequer consegue perceber que também está se identificando dentro de uma concepção racial. Ser uma pessoa branca acaba sendo o ato universal instituído como norma e a partir disso então é que as diferenças são classificadas. Os corpos negros e indígenas são a diferença, o corpo branco é a matriz que se vê fora desse espectro. O que me leva novamente a pensar sobre a questão da racialidade e da forma como aprendi a ser branco.

Aproximando a questão levantada por Caterina Rea e Izzie Amancio (2018) do contexto brasileiro, Lorena Souza e Priscila Silva (2019) afirmam que o silenciamento sobre a responsabilidade de pessoas brancas sobre as desigualdades raciais no Brasil só tende a proteger o interesse dessas pessoas, que são colocadas como a referência de condição humana, excluindo e desvalorizando todas as outras que são, de algum modo, desviantes desse padrão de identificação racial, tornando-as indignas de valor e sujeitando-as a diferentes tipos de exploração, que acabam por servir de manutenção para a legitimação dessas desigualdades e de políticas institucionais de exclusão. O que torna mais ilustrativa a concepção de Denise Ferreira da Silva (2021c) ao pensar como no Brasil a questão da racialidade funciona pela lógica da obliteração.

Ainda falando sobre a questão racial, Avtar Brah (2006) faz uma observação que considero de suma importância, ao afirmar que:

[...] é importante salientar que tanto negros como brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da “raça”. A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância, mas isso não torna o processo de racialização menos significativo. É necessário, portanto, analisar que nos constroem como, digamos, “mulher branca” ou “mulher negra”, como “homem branco” ou “homem negro”. Tal desconstrução é necessária se quisermos decifrar como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais (BRAH, 2006, p. 345-346).

Pensemos, então, que a diferença não é um dado constituído pela essência humana. Portanto, não faz sentido pensá-la como algo fixo, estável, coerente, homogêneo, acabado, definitivo. Contudo, é possível pensarmos nos efeitos da diferença como uma relação, um processo de produção, como um movimento que ecoa. É uma maneira de desconstruir a ideia de que a diferença é uma noção binária entre o que é e o que não é. Ou seja, entre o que é igual e o que é diferente. Nesse deslocamento da diferença como um movimento que não se restringe somente aquilo que podemos ver, a mobilização do ato de ecoar entre os corpos reconstrói a possibilidade de compreensão da diferença como uma proposta de percepção por outros sentidos que não somente a visão, produzindo diferentes efeitos.

O cantor e ativista negro e LGBTI+ Caio Prado<sup>22</sup> (2014), em sua música *Não Recomendado*, nos ajuda a compreender como, muitas vezes, a diferença é associada à visão e, também, é apontada somente como algo que existe em outra pessoa e, portanto, é estranha a nós mesmos:

---

<sup>22</sup> Letra completa da música disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caio-prado/nao-recomendado/> Acesso em 04 out. 2021.

*Uma foto, uma foto  
Estampada numa grande avenida  
Uma foto, uma foto  
Publicada no jornal pela manhã*

[...]

*Na denúncia de perigo na televisão  
A placa de censura no meu rosto diz  
Não recomendado à sociedade  
A tarja de conforto no meu corpo diz  
Não recomendado à sociedade*

[...]

*Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado  
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado*

[...]

*Não olhe nos seus olhos  
Não creia no seu coração  
Não beba do seu copo  
Não tenha compaixão  
Diga não à aberração*

[...]

Desse modo, a diferença acaba sendo vista como algo pejorativo. Cria-se uma criatura para se chamar de outro. Algo com o qual não nos reconhecemos. A má influência, o menino indecente, o viado. Aquilo que é considerado uma aberração e, portanto, não é recomendado à sociedade. É o corpo estranho (LOURO, 2021), que de tão distante parece não ser possível reconhecê-lo. Porém, se olharmos no espelho, o monstro que vive no escuro do qual não podemos ver também não habita dentro de nós? Será que só por que não podemos vê-lo quer dizer que não podemos senti-lo? Trata-se, então, de perceber que a diferença faz parte do que somos.

A rejeição institucionalizada da diferença é uma necessidade absoluta numa economia centrada no lucro que precisa de *outsiders* ocupando o papel de pessoas descartáveis. Como integrantes de tal economia, *todos* fomos programados para responder às diferenças humanas que há entre nós com medo e aversão, e a lidar com elas de três maneiras: ignorar e, se não for possível, copiar quando a consideramos dominante ou destruir quando a consideramos subalterna. Mas não temos critérios para tratar as diferenças humanas em pé de igualdade. Como consequência, elas têm sido confundidas ou utilizadas de maneira equivocada, a serviço da separação e da confusão (LORDE, 2019, p. 142).

E, estranhar essa diferença, aqui, não se trata de entendê-la pelo significado geral atribuído ao estranho, como algo não reconhecido por nós mesmos, mas sim, de refletirmos sobre a ideia de que nós também somos estranhos em relação à diferença que existe dentro de nós e que se movimenta constantemente pelo espaço em que vivemos, permitindo que a



*queeridade* da vida possa passar. É, na verdade, uma estranheza que conhecemos, pois faz parte de nós e de nossa corporeidade e espacialidade, da nossa existência. Dessa forma, a diferença aqui assume, como aponta Guacira Louro (2021), um espaço que não quer ser integrado.

A monstrosidade do viado, maldoso e indecente trazida pela música de Caio Prado, é vista como a marca que o diferencia daquilo que é entendido como cis-heterossexualidade, como alguém que é correto e decente. É vista, geralmente, como aquilo que grafa a oposição entre viados e cis-heterossexuais, já que há um imaginário social que coisifica a homossexualidade como algo indecente, promíscuo, leviano. É um ideal binário que dá a cis-heterossexualidade o direito de afirmar que não é um monstro, não é um viado. “O estranhamento pode estar associado ao espanto e ao desconforto; o estranhamento pode sugerir, eventualmente, repulsa. O desconhecido incomoda, desestabiliza, desarranja” (LOURO, 2021, p. 95). E a vivenciar a monstrosidade *queer* é justamente viver nessa fronteira.

A questão é que a própria cis-heterossexualidade não é algo pronto e acabado como geralmente acredita-se ser. Deborah Britzman (1996) afirma que essa oposição acaba por evidenciar uma ignorância do conhecimento do que seja a cis-heterossexualidade enquanto uma questão também identitária. Pois, para a autora, quando pouco se conhece sobre a homossexualidade é bem provável que pouco também se conheça sobre a cis-heterossexualidade. É, então, “[...] pensar a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecimento” (BRITZMAN, 1996, p. 91).

O sociólogo brasileiro Richard Miskolci (2021) nos lembra que quando pessoas cis-heterossexuais fogem dos padrões daquilo que é instituído como correto para a cis-heterossexualidade, acabam também por sofrer violência. Isso pode ser exemplificado quando uma mulher cis-heterossexual decide não ter filhos, rompendo com o “ideal de natureza” atribuído à mulher pela noção de maternidade; ou quando um homem também cis-heterossexual apresenta traços de masculinidade que não é a hegemônica, logo sendo associado ao viado por um mix de concepções machistas, misóginas e homofóbicas. Teresa de Lauretis (2020) menciona o fato de que na França é utilizado o termo *eteroqueer* para mencionar pessoas que apesar de se identificarem como cis-heterossexuais agem e se vestem de modo a desobedecer a cis-heteronormatividade. Portanto, não há delimitação sólida em torno do que se compreende como diferente se levarmos em consideração que a diferença faz parte daquilo que somos.

Há, portanto, a necessidade de construir uma ideia de diferença que ultrapasse nossa visão, sendo a própria diferença aquilo que ecoa pelos outros sentidos produzidos pelo corpo. Sendo o *queer* esse barulho de um desmoronamento que nunca chega ao chão, a diferença ecoa desses corpos barulhentos que não se conformam com nada que cerceie a deformação, a instabilidade, a monstrosidade. A placa de conforto citada por Caio Prado (2014) nada mais é do que a necessidade de conceber ao outro a monstrosidade que não aceitamos que vive em nós. Por isso, o medo do desconhecido proclama que esse monstro não seja recomendado à sociedade. Enquanto acreditarmos que a diferença não vive em nossos corpos precisaremos criar monstros em outras pessoas para nos confortarmos diante daquilo que não queremos perceber.

A monstrosidade *queer*, então, não se conforta com nenhuma recomendação acerca daquilo que se produz pela diferença. Isso porque, a diferença enquanto um movimento que parte de um si latente em contínua produção não alcança nenhum lugar fixo de chegada, mas se movimenta pelas espacialidades de nossas existências que também seguem em constante movimento. A diferença então ecoa de si para o mundo, reconfigurando as estruturas daquilo que é entendido pelas vias binárias atribuídas a ela. Esse barulho de corpos mesmo em silêncio transborda os limites físicos e ecoa pelo espaço por meio da grafia que nossas trajetórias produzem ao longo do tempo. Porém, nem sempre o eco da diferença é algo presente, pois as marcas deixadas pelo tilintar de seu movimento acompanham memórias em um imaginário repleto de complexidades que vão além da presença do corpo. Pois o que há, então, é um:

Acesso a si: nem a um si próprio (eu), nem ao si de um outro, mas sim à forma ou à estrutura do *Si* enquanto tal, ou seja, à forma, à estrutura e ao movimento de um reenvio infinito na medida em que ele reenvia a este (ele) que fora do reenvio não é nada. Quando estamos à escuta estamos à espreita de um sujeito, este (ele) que *se* identifica ao ressoar de si a si, em si e para si, logo, fora de si, a um só tempo o mesmo e outro de si, um enquanto eco do outro, e esse eco como o próprio som de seu sentido. E o som do sentido é o modo como ele *se* reenvia ou como ele *se envia* ou *se endereça*, e, portanto, o modo como ele faz sentido (NANCY, 2013, p. 165, grifos do autor).

Esse eco da diferença, então, não é necessariamente nem um eu nem um outro, é o movimento que reverbera por meio de um si que se constitui pelo reenvio contínuo daquilo que a diferença produz. A diferença é, então, produzida socialmente e envolve relações de poder. Para pensar, então, nos ecos da diferença enquanto uma produção em constante movimento com o espaço, produzido pela espacialidade das relações sociais que se constituem também pela corporeidade, podemos recorrer, às perspectivas de Henri Lefebvre (2016), pensando sobre a codificação e a legibilidade. Para o autor, com exceção de casos

específicos, como o código rodoviário, um código não se restringe a um sistema de regras pré-fabricadas. Para ele, “[...] todo código define um espaço centrado, abrindo um horizonte em torno de um texto (mensagem), desenvolvendo-o, conseqüentemente, limitando-o” (LEFEBVRE, 2016, p. 29). Esse texto, ou melhor, essa mensagem, não é sempre algo escrito, pois pode também ser construída pelas relações sociais.

Sendo assim, Henri Lefebvre (2016, p. 29) afirma que “Toda codificação é portadora de uma perspectiva e da ‘produção’ de um certo sentido, que substitui o texto dado e pode, seja empobrecê-lo, seja valorizá-lo, enriquecendo-o”. É por isso que a codificação apresenta um caráter ambíguo, pois o processo sempre ocorre, simultaneamente, pela codificação-decodificação. Isso implica, necessariamente, no nosso sentido da visão, onde os efeitos desse processo, a estrutura desse código, só se tornam visíveis quando a produção dele sai de cena, onde a aparição do próprio sentido não é mais a protagonista da ação. Ou seja, “O código formulado é somente a sombra do sentido!” (LEFEBVRE, 2016, p. 29).

Portanto, “Cada codificação seria um esquema proposto, retomado, abandonado, sempre no estado de esboço, que engendra um sentido entre vários outros” (LEFEBVRE, 2016, p. 30). Contudo, a complexidade está na legibilidade desse código, pois, na perspectiva do autor, a legibilidade acarreta a perda de uma parte da mensagem daquilo que foi codificado. E essa perda está intrinsecamente atrelada ao movimento dos sentidos do código, extraíndo dele um único sentido. Dessa forma, acabamos por acreditar que estamos reproduzindo algo quando, na verdade, estamos produzindo. Ultrapassando os limites de um resultado, de um sentido para o outro.

A emergência desse sentido quebra a rede, frequentemente muito fina e ricamente desordenada, da qual a elaboração partiu. Ela acaba por apagá-la, *construindo outra coisa*. Existe, portanto, por toda parte, a cilada da legibilidade [...]. Toda legibilidade advém de uma pobreza: da redundância. A legibilidade nunca acompanha a riqueza do texto no espaço (LEFEBVRE, 2016, p. 31).

Pensar a diferença como um eco é uma possibilidade de fugir de sua codificação em torno de uma legibilidade restrita. De algo que pode somente ser visto, como um texto escrito, pois, a perda de sua mensagem reduz o movimento da diferença aos termos binários do é ou não é. Ao codificar a diferença somente em torno da visão, delimitamos um espaço para sua movimentação que é restrito àquilo que acreditamos ser realmente diferente, olhando sempre para quem está a nossa volta e nunca para nós mesmos. Pensar a diferença como um eco é, também, reconhecer, como Jacques Derrida (1991), que o que vemos não se trata da diferença em si, mas sim da relação da diferença com as coisas. Portanto, a diferença também acaba não sendo aquilo que denominamos como diferente.

Dessa forma, *queerizar* a diferença para subverter a geografia da escola, nessa perspectiva em fractal, não é uma proposta de celebração das diferenças no espaço escolar, mas sim, uma constante problematização acerca do trabalho com a diferença que se constitui e é constituída pelo e no cotidiano escolar enquanto uma dimensão espacial. Nesses efeitos da diferença em sua constante produção, a artista argentina Susy Schock, em uma de suas apresentações, onde reivindica seu direito de ser um monstro, exemplifica tal complexidade ao afirmar que:

Eu, pobre mortal, equidistante de tudo; eu, Cartão de Cidadão nº 20598061; eu, primeiro filho da mãe em que depois me tornei; eu, velha aluna dessa escola dos suplícios, amazona do meu desejo; eu, cadela no cio do meu sonho vermelho; eu reivindico o meu direito a ser um monstro. Nem homem, nem mulher, nem XXY ou H<sub>2</sub>O. Eu, monstro do meu desejo, carne de cada uma das minhas pinceladas, tela azul do meu corpo, pintora do meu caminho. Eu não quero mais títulos para carregar, eu não quero mais cargos nem armários onde me encaixar, nem o justo nome que me reserve nenhuma Ciência. Eu, borboleta alheia à modernidade, à pós-modernidade, à normalidade, oblíqua, vesga, silvestre, artesanal. Poeta da barbárie com o húmus do meu cantar, com o arco-íris do meu cantar, com o meu esvoaçar<sup>23</sup>.

A fala da artista, entre outras coisas, expressa a percepção da diferença como um movimento que ecoa de seu corpo para o mundo exterior, e esse mundo a classifica como um monstro. Ela destaca, durante toda sua fala, percepções latentes de um si que está em constante movimento, transitando entre a transformação e a desconstrução, pela reconstrução e a reconstituição. Trata-se de um processo em que “O ‘eu’ volta-se contra si mesmo, desencadeando contra si uma agressão moralmente condenatória, e, com isso, inaugura-se a reflexividade” (BUTLER, 2021b, p. 19-20). A diferença, assim, é percebida como esse eco que excede o corpo físico e perpassa pelas assimetrias das relações sociais contidas no espaço, em um movimento que a corporeidade possibilita a transgressão daquilo que se compreende como diferente. Transbordando a qualquer cerceamento.

A ideia de trabalhar a diferença como um eco reverbera no corpo que ao ser exposto ao mundo exterior, dissipa seus efeitos como um barulho, por vezes silencioso, por outros sentidos e retoma a fonte de onde ecoou. A diferença aqui é entendida como o movimento invisível do eco. Não se trata de reconhecê-la ou torná-la necessariamente invisível. Trata-se de entendê-la como esse movimento que faz barulho, que incomoda, que retoma, que transborda o interior. Portanto, *queerizar* a diferença em perspectiva fractal não é um caminho de partida, muito menos uma meta de chegada. É o movimento do imprevisível. É, portanto, a possibilidade de entender que a diferença ecoa também por aquilo que somos, e não só pelo que não somos. É fugir daquilo que entendemos como diferente por acreditarmos não fazer

<sup>23</sup> Traduzido por Izabel Martinez. Disponível em: <https://vaginamente.wordpress.com/2016/10/18/reivindico-o-meu-direito-a-ser-um-monstro/>. Acesso em 02 out. 2021.

parte daquilo que somos. Não se trata de estar contra, entre, ou oposto a algo, pois essas noções também são binárias. É permitir perceber que a diferença também está no escuro, naquilo que não vemos. Não é fragmentar nem integralizar. É insurgir. Pode-se então, ouvir a diferença? No escuro a diferença não deixa de existir. Quantas diferenças fazem parte da minha existência, daquilo que eu construí ao longo da minha vida? Trata-se, então, de perceber o barulhento movimento da diferença, compreendendo que:

Pode-se no mínimo dizer que o sentido e o som compartilham o espaço de um reenvio no qual ao mesmo tempo eles reenviam um ao outro, e que, de maneira muito geral, esse espaço pode ser definido como aquele de um *si*, ou de um sujeito. Um *si* nada mais é que uma forma ou uma função de reenvio: um *si* é feito de uma relação a *si*, ou de uma presença a *si*, que não é outra coisa que o reenvio mútuo entre uma individuação sensível e uma identidade inteligível (não apenas o indivíduo no sentido corrente, mas, nele, as ocorrências singulares de um estado, de uma tensão ou, precisamente, de um “sentido”) – esse reenvio deveria ser infinito, e o ponto ou a ocorrência de um *sujeito* no sentido substancial deveria ter lugar apenas no reenvio, portanto no espaçamento e na ressonância, e, em grau máximo, como o ponto sem dimensão do *re-* de tal ressonância: tanto na repetição na qual o som se amplifica, e se propaga, quanto na reversão na qual ele se faz eco fazendo-se escutar. Um sujeito *se sente*: é sua propriedade e sua definição. O que significa que ele se entende, se vê, se toca, se gosta, etc., e que ele se pensa ou se representa, se aproxima e se distancia de si, e assim sempre se sente sentir um “*si*” que *se* escapa ou que *se* reserva na mesma medida em que ele repercute alhures tal como em si, em um mundo e em outro (NANCY, 2013, p. 164, grifos do autor).

Pensando nisso, talvez possa parecer que toda essa discussão da diferença como um eco ocorra em um etéreo, mas tentando fugir das abstrações, por mais que concretas, que venham a aparecer na leitura desse texto, não é em um etéreo que essa discussão se situa, pois o corpo está presente nela. Em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, Judith Butler (2017) foi criticada por duas leituras de seu trabalho: [1] por um certo voluntarismo que traria uma certa ideia de que um sujeito pode decidir o gênero que quer, como se fosse uma questão apenas de performatividade; [2] por desconsiderar a dimensão material do gênero, ao se centrar exclusivamente no discurso, ela teria deixado de lado a questão material. Assim, Judith Butler (2019) escreve *Corpos que Importam: os limites discursivos do “sexo”*, e já na introdução ela busca adensar a teorização da performatividade de gênero a partir dessas duas críticas que recebeu. Todavia, para o que me interessa nessa discussão que venho trazendo até aqui, é a resposta que a autora dá para a crítica que recebeu em relação ao esquecimento da materialidade. Sendo assim, para ela, a reformulação da materialidade dos corpos apresenta cinco sentidos em jogo, que são:

(1) a reformulação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica de poder, de modo que a matéria dos corpos seja indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação desses efeitos materiais; (2) a compreensão da performatividade não como um ato em que um sujeito traz à existência o que nomeia, mas como esse poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que regula e impõe; (3) a construção do “sexo” não mais como um dado corporal obre o qual a construção de gênero é artificialmente imposta, mas

como uma norma cultural que rege a materialização dos corpos; (4) uma reconsideração do processo pelo qual *um sujeito* assume, se apropria, adota uma norma corporal não como algo a que, estritamente falando, ele se *submete*, mas como uma etapa pela qual o sujeito, o “eu” falante, é fortemente formado em virtude de ter passado por esse processo de assumir um sexo; e (5) uma ligação entre esse processo de “assumir” um sexo com a questão da *identificação* e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual permite certas identificações sexuadas e forçui ou nega outras identificações (BUTLER, 2019, p. 17-18, grifos da autora).

Nesse contexto, a dimensão material dos corpos é inseparável das dinâmicas de poder. Isso quer dizer que a ideia de superfície corporal sobre a qual o poder se ergueria por meio de significados é ela em si mesma efeito do poder. Portanto, o reconhecimento de um corpo é inseparável das normas regulatórias que o materializam. Não há, então, de um lado um corpo e de outro as normas que sobre ele se erguem. A materialização do corpo é, portanto, efeito da dinâmica de poder, uma condensação do poder, de forma que se torna insustentável perceber o corpo de um lado e as normas regulatórias de outro.

Assim, para Judith Butler (2019), a materialização depende de um deslocamento da linguagem da ideia sociocultural do gênero para a ideia de performatividade. E essa ideia de performatividade sempre instável que produz efeitos materiais de apreensão dos corpos. Para ela, não há uma superfície material na qual se constrói um gênero, mas sim que o gênero já regula o reconhecimento de um corpo, sendo responsável por essa materialização e a matéria essa condensação de dinâmica de poder com efeitos de matéria.

[...] o que constitui a fixidez de um corpo, seus contornos, seus movimentos, será algo totalmente material desde que a materialidade seja repensada aqui como efeito de poder, como o efeito mais produtivo de poder. Não há forma alguma de entender o “gênero” como um constructo cultural imposto sobre uma superfície de matéria, seja ela entendida como “corpo” ou como seu suposto sexo (BUTLER, 2019, p. 16-17).

A matéria seria um processo que se estabiliza, não no sentido de imutabilidade. E essa estabilização não se dá por fora do poder. Então, as normas regulatórias acabam por produzir essa sensação de que há uma superfície a qual poderemos chamar de corpo. E, numa leitura derridiana da diferença, para a autora, a produção da diferença também acaba por se condensar na matéria. Ou seja, as diferenças também se materializam em nossos corpos, sendo que o que força essa condensação é a própria linguagem.

Assim, a diferença está presente em nossos corpos, mas também fora deles, expressas a esse mundo exterior, nossa espacialidade se constrói também pelo conflito entre o interno e o externo a esse corpo. E esse conflito diz muito sobre precisarmos enxergar na outra pessoa a diferença, como uma forma de nos protegermos daquilo que consideramos monstruoso. Esse processo perpassa a complexidade de percebermos a diferença como parte de nós. Audre Lorde (2019) ressalta que, frequentemente, desperdiçamos nosso tempo e energia pensando na

diferença como uma barreira intransponível, isso quando reconhecemos que ela existe. E isso resulta em um isolamento que é voluntário ou em conexões que são artificiais e traiçoeiras. “De qualquer forma, não desenvolvemos ferramentas para usar as diferenças humanas como um trampolim que nos impulse para a mudança criativa em nossa vida” (LORDE, 2019, p. 143). Ela chama atenção para o fato de, geralmente, falarmos em humanos desviantes e não em diferenças humanas.

Nessa perspectiva, os ecos da diferença não podem ser vistos como uma solução em torno dessas problemáticas, mas sim como um tensionamento delas a fim de possibilitar outras reflexões que sejam pertinentes ao reconhecimento da diferença como um elemento importante da produção do espaço, onde as relações sociais são fundamentais nesse processo. Estabelecendo outros horizontes para a análise espacial e os conflitos inerentes a ela. Seja dentro ou fora de nossas escolas.

A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica. Por essa razão, podemos pensar no corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo pode ser um produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir (GOELLNER, 2013, p. 41).

Não se trata, dessa maneira, de negar os aspectos biológicos que constituem a produção do corpo humano. A questão é não reduzir essa produção a esses aspectos e, também, não entender que a cultura é uma entidade superior que atua nesse processo produtivo enquanto nós somos agentes passivos nessa relação. Nós somos parte desse processo, seja no individual seja no coletivo. Afinal, como afirma Henri Lefebvre (2013) o corpo espacial é, portanto, um corpo social, e ele entende que esse processo de negação da diferença acaba por fazer com que as existências que violentamente passam por um movimento em que elas possam ser invisibilizadas da produção espacial faz com que os diferentes modos de existência não se reconheçam em sua produção, passando então a abstraírem sua própria existência nesse contexto agressivo que leva à incessante busca da pulverização das diferenças. E no que confere ao espaço escolar, o *ser* na escola passa a ser entendido como um *estar* na escola (MARQUES, 2013). Para desconstruir essa abstração, o reconhecimento da diferença é primordial.

Portanto, ao contrário de abstrair essas existências, a corporificação do espaço escolar possibilita que esses corpos sejam também percebidos como parte da escola, constituindo-a como matéria, e não só elementos que passam por ela em determinados períodos de nossas vidas. A corporificação do espaço escolar consiste, então, em interrogar o trabalho com a

diferença por meio desse movimento que ecoa entre os corpos e faz do espaço um processo em constante transformação. Nunca estável nem acabado.

O corpo espacial, produto e produção de um espaço recebe imediatamente as determinações dele: simetrias, interações e reciprocidade de ações, eixos e planos, centros e periferias, oposições concretas, quer dizer, espaço-temporais. A materialidade desse corpo não se atribui nem na reunião de parcelas em um dispositivo nem em uma natureza indiferente ao espaço, distribuindo-se nele para ocupá-lo. Essa materialidade procede ao espaço, da energia que se desenvolve e se emprega (LEFEBVRE, 2013, p. 240-241, tradução minha).

A espacialidade do corpo, sua corporeidade, assume a significação de atribuir vida a esse espaço sem, contudo, entender que o conflito deixará de existir em seu interior. Afirmar a importância do corpo nesse processo produtivo do espaço não é, então, dizer que a partir desse movimento os conflitos serão resolvidos e que a escola passará a ser um espaço amplamente acolhedor e solidário. Pelo contrário, o espaço corporificado problematiza, por meio do trabalho com a diferença, essa relação entre a escola e o corpo, tensionando conflitos desse cotidiano escolar que reafirmam a necessidade de repensarmos sobre essas inquietações no interior dos espaços escolares. O espaço corporificado é uma interrogação no que se refere a produção espacial e a corporeidade. Entendendo que os movimentos que ecoam de nossas diferenças problematizam dissidências nesse espaço escolar e provocam insurgências que estão em constante transformação. “Em um corpo humano, os conflitos inerentes à realidade espaço-temporal do corpo (que não é substância, nem entidade, nem mecanismo, nem fluxo, nem sistema fechado) culminam com os conflitos entre o conhecimento e a ação, entre o cérebro e o sexo, entre os desejos e as necessidades” (LEFEBVRE, 2013, p. 241, tradução minha).

Corporificar o espaço nos permite questionamentos que nos exigem um aprofundamento naquilo que chamamos de “eu”. Se, em muitos casos, somos nosso próprio refúgio, o eu que dizemos ser já não basta para acreditarmos que seja. Sou mesmo o eu que acredito ser? Ou na verdade vivo com o meu eu em meu mundo interior, que está expresso aos movimentos do mundo exterior?

Nada, nem mesmo nós, nos é dado a não ser em um tipo de meia-luz, uma penumbra na qual se esboça o inacabado, em que nada possui nem plenitude nem presença, nem patuidade evidente, nem total completude, nem existência plena. [...] Na atmosfera da experiência concreta, um ser qualquer jamais é apreendido ou experimentado senão a meio caminho de uma oscilação entre o mínimo e o máximo de sua existência [...], que, a bem da verdade, nos são apenas sugeridos pelo sentimento dessa oscilação, da amplificação ou da diminuição das luzes ou das trevas dessa meia-luz, dessa penumbra existencial [...]. A existência pode ser alguma vez um bem que possuímos? Não é ela, antes, uma pretensão e uma esperança? [...] (SOURIAU, 2020, p. 158).

Em meio a tantas complexidades, o espaço corporificado não se trata de mais uma adjetivação para o espaço. Corporificar aqui está mais para verbo de ação. Isso porque, na



verdade, podemos entender que o espaço corporificado se constrói também pela existência humana ser compreendida como um fator geográfico necessário à produção do espaço. Portanto, sendo a escola um espaço produzido, ela também pode ser um espaço corporificado. A geografia da escola na perspectiva de uma Geografia corporificada e existencial (OLIVEIRA, 2019) torna possível a evidenciação desse corpo no processo produtivo do espaço, demonstrando de que o corpo é inerente a esse processo e que a produção do espaço escolar está inserida nesse movimento de corporificação espacial.

## **II.2: O espaço corporificado: existir como um fator geográfico**

Assumo que em algum momento possa parecer confusa a utilização das ideias e do pensamento de Henri Lefebvre nessa pesquisa. Porém, é necessário esclarecer que antes de eu construir os caminhos que me trouxeram até aqui, foram as inquietações desse autor que me motivaram a problematizar muito do que desenvolvi na pesquisa. Posto que, ao revisitar a teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre (2013) fui mobilizado pela vontade de me adensar nessa teorização e foi relacionando o que o autor trabalha sobre o corpo e sobre o que geógrafas feministas, como Anita Loureiro de Oliveira e Joseli Silva, vêm articulando sobre corpo, espaço e Geografia é que pude pensar em um espaço que pudesse ser corporificado. E, para trazer essa problemática para o meu campo de pesquisa dentro dos estudos geográficos, sempre relacionado à educação, coloco em destaque o espaço escolar.

Contudo, anseio que fique claro ao longo desse texto que não penso sobre uma Geografia corporificada necessariamente, mas parto dela para tentar construir aquilo que entendo por corporificar o espaço. Assumo também que fique notório que apesar de partir de Henri Lefebvre (2013) para entender que existe uma relação entre produção espacial e produção do corpo, eu acabo por trazer outras leituras dessas ideias por meio daquilo que denominei de perspectiva *queer* em fractal, possibilitando outros caminhos tanto para a produção do espaço quando de sua relação com o corpo e com a diferença.

Portanto, como afirmei desde o início, minha preocupação não está em discutir as problemáticas do espaço no campo geográfico, mas sim, de partir do pressuposto já entendido de que o espaço é produzido e que, como encontramos nas ideias de Henri Lefebvre (2008; 2013; 2016;) e Milton Santos (1996a; 1996b; 2020a; 2020b; 2021), ele não se dá por si mesmo como uma entidade independente. Trata-se de uma tentativa de fuga de discussões acerca da Geografia como “uma palavra cada vez mais vazia de conteúdo” (SANTOS, 2021, p. 119), para se pensar seu objeto de estudo: o espaço, mais especificamente, sua concepção

enquanto espaço escolar. Para Milton Santos (2021, p. 119), quando focamos de forma inconsistente nas definições da Geografia de modo despreocupado com seu objeto, “Conseqüentemente, a definição deste objeto, o espaço, torn[a]-se difícil e a da geografia, impossível”. Logo:

Reproduzir uma lista de definições da geografia é sempre cansativo, talvez contraproducente. Se uma ciência se define por seu objeto, nem sempre a definição da disciplina leva em conta esse objeto. Este é, particularmente, o caso da geografia, cuja preocupação com o seu objeto explícito – o espaço social – foi sempre deixada em segundo plano. Insistimos em que essa falha é uma das causas do seu atraso no campo teórico-metodológico e tem responsabilidade pelo seu isolamento. Insistimos em que não pode haver progresso científico sem meditação a propósito da forma como os diferentes aspectos da realidade são estudados (SANTOS, 2021, p. 145).

Desse modo, para situar o contexto espacial de que estou tratando irei percorrer um breve caminho em torno de sua conceituação. Sendo assim, para Henri Lefebvre (2013), o conceito de espaço experimentou uma longa construção conceitual por meio da Filosofia, mas, segundo ele, a história da Filosofia resumia a emancipação das ciências, principalmente das hoje consideradas Ciências Exatas, e que o autor chama de ciências matemáticas, por meio de seu veio principal: a metafísica. Dessa forma, o autor ressalta que, nesse caminho, René Descartes contribuiu para a conceituação de espaço e sua emancipação. Isso porque, o filósofo, partindo da tradição aristotélica, concluiu que tanto o espaço quanto o tempo podem ser entendidos como partes de categoriais, o que nos permite nomeá-los e classificá-los por meio do que ele denominou de fatos sensíveis.

Sendo assim, René Descartes fez duras críticas a outros filósofos como Benedictus Spinoza, Gottfried Leibniz e os denominados newtonianos, como aponta Henri Lefebvre (2013), no que se refere às concepções sobre o espaço por parte das indecisões que suas teorias sobre ele traziam em si. Contudo, Immanuel Kant, ao retomar a noção de categoria, traz à tona uma outra percepção sobre o espaço, onde, para ele, o espaço precisa estar vinculado à consciência, à sua estrutura interna e ideal, que, aliás, é transcendental e inapreensível em si (LEFEBVRE, 2013). No percorrer de tantas concepções filosóficas acerca do espaço, entra em cena a Matemática, onde, para Henri Lefebvre (2013), ela acaba por inventar uma infinidade deles: espaços não-euclidianos, espaços de curvaturas, espaços de configurações, espaços abstratos, espaços de deformação, espaços de transformação, topologia, dentre tantos outros. Porém, pela percepção do autor, diferente da Filosofia, que apresentava conceituações indecisas de espaço, a linguagem matemática foi capaz de discernir e classificar com precisão esses inumeráveis espaços.

Conforme o autor vai tecendo sua crítica ao que chamou de “espaços mentais<sup>24</sup>” (os da Filosofia e da Matemática), ele constrói a teoria de que o “[...] espaço (social) é um produto (social)” (LEFEBVRE, 2013, p. 86, tradução minha). Porém, ele ressalta que essas controvérsias entre a Filosofia e a Matemática “[...] marcaram a passagem da filosofia à ciência do espaço. Não podemos afirmar que as mesmas foram superadas; não obstante, possuem uma importância distinta daqueles momentos e etapas no curso do Logos ocidental” (LEFEBVRE, 2013, p. 64, tradução minha).

E, apesar de inicialmente a afirmação do espaço social enquanto produto social parecer tautológica, ela, na verdade, nos exige um pertinente movimento de reflexão. Isso porque, o modo de produção que vem se construindo intrinsecamente à sociedade faz com que o espaço assuma um caráter que o apregoa uma espécie de realidade em si mesma, assim como acaba ocorrendo com o dinheiro e o capital. Nessa direção, Roberto Marques (2013, p. 9) ressalta que “Assim como na nossa sociedade as coisas, materiais ou não, tendem a se transformar em coisas em si e daí em mercadorias, a relação que estabelecemos com o espaço não é diferente”. E, complementa ao refletir que “O aparato conceitual com o qual lidamos está impregnado desses valores e dessa lógica, que retira o que poderia ser de cunho subjetivo, mesmo uma significação, e lhe empresta um significado” (MARQUES, 2013, p. 9). Todavia, com o espaço é preciso mais atenção, uma vez que ele apresenta um modo diferente de análise, por elementos que permitem distintas angulações por meio do percurso de sua produção.

O espaço! Não faz muito tempo que esse termo não evocava nada que não fosse um conceito geométrico, o de um meio vazio. Os círculos instruídos logo se tratava de completá-lo com algum termo considerado erudito, como “euclidiano”, isotrópico” ou “infinito”. Em geral se pensava que o conceito de espaço dependia da matemática e somente dela. Falar de espaço social causava sempre estranheza (LEFEBVRE, 2013, p. 63, tradução minha).

Assim, Henri Lefebvre (2013) propõe o rompimento da concepção generalizada que entende o espaço como uma materialidade independente, algo que existe por si mesmo. Na contrapartida dessa lógica, ele entende que a produção do espaço está fundamentalmente atrelada à realidade social, portanto, essa concepção de que o espaço existe em si mesmo não permite a análise real do espaço, pois o espaço não tem como existir em si mesmo já que é produzido.

---

<sup>24</sup> Para Henri Lefebvre (2013, p. 65, tradução minha), “Dessa tradição de pensamento (da Filosofia do espaço revisada e corrigida pelas matemáticas), um moderno campo de investigação, a epistemologia, herdou e aceitou um certo status de espaço como uma ‘coisa mental’ ou ‘lugar mental’.”

Ainda de acordo com o autor, o espaço como um processo de produção perpassa por dois conjuntos de três dimensões que estão paralelamente e dialeticamente interrelacionadas. Assim, de um lado temos a prática espacial, a representação do espaço e o espaço de representação e, de outro, temos o percebido, o concebido e o vivido. Essas dimensões da produção do espaço precisam ser entendidas como simultâneas, não isoladas. Pois, o espaço é ao mesmo tempo percebido, vivido e concebido, entendendo que esse espaço é inacabado e, por isso, continuamente produzido. Ou seja, “O espaço está em evolução permanente” (SANTOS, 2020a, p. 28). Sendo assim, para Henri Lefebvre (2013, p. 91, tradução minha), o espaço social ocupa os lugares associados “1) às relações sociais de reprodução – a saber, as relações biofisiológicas entre os sexos, as idades, com específica organização familiar; 2) às relações de produção – a saber, a divisão do trabalho e sua organização, e, portanto, as funções sociais hierarquizadas”.

Esse constante movimento do espaço intrínseco às relações sociais e de produção constituem mais do que um caráter reprodutor de coisas e objetos, não cabendo a reduções simplórias de sua conceituação que não levem em consideração a complexidade social no cerne da perspectiva espacial, independe dos percursos de análise escolhidos para tal compreensão. O espaço não pode ser tolhido de sua dimensão social, pois sem ela não há espaço. Isso porque:

Consideramos o espaço como uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância econômica e a instância cultural-ideológica. Isso significa que, como instância, ele *contém* e é *contido* pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida. A economia *está* no espaço, assim como o espaço *está* na economia. O mesmo se dá com o político-institucional e com o cultural-ideológico. Isso quer dizer que a essência do espaço é social. Nesse caso, o espaço não pode se apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a natureza. O espaço é tudo isso mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual (SANTOS, 2020a, p. 12, grifos do autor).

Desse modo, é possível compreender que o espaço social, quando passa a ser entendido somente por meio das relações de forças políticas e econômicas na busca de sua contínua reprodução, passa a ser um espaço abstrato. Henri Lefebvre (2013) entende que o espaço abstrato busca continuamente sua homogeneização sem de fato extinguir as diferenças nele presentes, portanto, o espaço abstrato se produz pela violência, pela guerra e pelas instituições do Estado. Assim, “A tríade percebido-concebido-vivido [...] perde seu alcance se lhe atribuem o estatuto de um ‘modelo’ abstrato. Ou entende o concreto (como algo distinto do ‘imediate’) ou então só tem uma importância limitada, a de uma mediação ideológica entre muitas outras” (LEFEBVRE, 2013, p. 99, tradução minha). O espaço produzido, dessa maneira, nos possibilita entendê-lo tanto como um instrumento de pensamento, quanto como

um instrumento de ação. Ou seja, o espaço é, então, ao mesmo tempo que um meio de produção, um meio de controle, e, portanto, um meio de dominação e de poder.

Todavia, a complexidade dessa afirmação, segundo Henri Lefebvre (2013), está no fato de que o espaço escapa à parcialidade das pessoas que dele se servem. Isso quer dizer que, mesmo havendo forças sociais e políticas que tentam controlá-lo, não conseguem. Como exemplo, podemos pensar que quando, na escola, dizemos que há uma força controladora que busca disciplinar corpos em dissidência do padrão da cis-heteronormatividade branca, ainda assim haverá resistência e existência de pessoas que encontram brechas, fissuras, nesse sistema violento e que tentam continuamente se desvencilhar das amarras que buscam marginalizar e oprimir seus corpos, indo em direção ao que Joseli Silva (2009b) denominou de superar a impermeabilidade, no sentido de que essas existências dissidentes são capazes de construir outros caminhos por meio das fissuras que encontram no sistema opressor, podendo construir outras tessituras da realidade em que vivem.

Assim, Henri Lefebvre entende ser impossível subjugar o espaço, o que possibilita sua percepção por meio do que ele chama de “[...] abstrações, instrumentalidade e projeção” (LEFEBVRE, 2013, p. 86). Enquanto abstrato, esse espaço não deixa de ser real, pois assim como ocorre com o dinheiro, essas abstrações são concretas; pode ser entendido por meio da instrumentalidade, mas assim como o conhecimento, o espaço transcende a própria instrumentalidade; e, quanto à projeção, o espaço apresenta um caráter dual entre o sim e o não, uma vez que não pode ser reduzido à objetivação do saber, pois a mesma, como em um produto, não necessariamente irá coincidir com o conhecimento teórico sobre o mesmo. No que tange às abstrações, Henri Lefebvre (2013) aponta que o espaço abstrato é aquele planejado e normatizado, onde sua produção se dá por meio da manipulação de forças políticas e econômicas que têm como objetivo a reprodução dessas relações que também são abstratas, mas que são abstrações reais. Dessa forma, seguindo essa objetivação, há a tentativa incessante de regulamentação e padronização de corpos, que não consegue êxito.

Ao direcionar nosso pensamento ao espaço escolar podemos perceber, entendendo a escola por esse contexto mais estritamente trazido por Henri Lefebvre sobre o espaço social, que ela é um espaço social produzido e permeado por relações sociais, e que pode ser entendida como um espaço abstrato. Isso porque, o espaço escolar pouco tem de homogêneo, porém, é possível encontrarmos em seu interior tentativas de normatização e padronização. Essas imposições buscam homogeneizar o espaço escolar, mesmo não conseguindo, onde, muitas vezes, a diferença é vista como um problema a ser resolvido. Assim, essas tentativas de disciplinarização e punição (FOUCAULT, 2014; 2019b) são realizadas contra pessoas que

são consideradas dissidentes do padrão cis-heteronormativo branco. E essas violências se implicam a esses corpos de diferentes formas e grafam o espaço escolar por meio de existências dissidentes que são violentadas em seu interior e exterior através dessas abstrações presentes no espaço.

De certo, o espaço escolar apresenta um caráter paradoxal, pois ao passo que esse espaço violenta esses corpos e nega essas existências quando entendido como um espaço abstrato, ele também é um espaço onde é possível construirmos o aprendizado, onde podemos desenvolver uma leitura crítica da realidade em que estamos presentes na busca de concebermos a emancipação por meio de práticas de liberdade (FREIRE, 2018; hooks, 2017).

Ademais:

A escola é um espaço delimitado fisicamente, mas ao delimitá-lo não necessariamente o estamos limitando. O prédio escolar é um objeto da paisagem, mas a escola não é somente o prédio. Isso significa que o esforço em traçar os limites do objeto deve ser também o esforço em conceber tais linhas como abstrações e como referências necessárias metodologicamente, no sentido de circunscrever aquilo sobre o que se pretende trabalhar. Dimensões diversas de fenômenos e processos atravessam seus muros em várias direções, fazendo com que este espaço, por ser espaço, seja pulsante, jamais acabado e sempre em construção (MARQUES, 2013, p. 11).

Portanto, refletir sobre a escola em uma perspectiva espacial é entender como a produção desse espaço se constrói e se reconstrói por e pelo movimento constante das relações sociais que estão intrínsecas a esse espaço, se reproduzindo principalmente por meio de práticas educativas que se dão no e pelo cotidiano, levando em consideração que “O que se concebe como espaço não é o mesmo em qualquer canto do mundo e em qualquer época. As concepções, quaisquer que sejam, são sempre construções sociais, historicamente e espacialmente referenciadas” (MARQUES, 2013, p. 7). E, no que se refere à escola, não podemos esquecer também que “Qualquer que seja a análise sobre a escola, deve[-se] levar em consideração os arranjos sociais de seu tempo” (CAETANO, 2016, p. 137).

Dessa forma, é importante pensar o espaço escolar por meio de análises espaciais que não simplesmente adicionem um adjetivo a um conceito esvaziado de espaço. Sem haver problematização, o espaço escolar nada mais é do que uma referência à escola, não havendo nenhum posicionamento sobre a concepção espacial que constitui a escola e que por ela é constituída. Há, então, a necessidade de se aprofundar sobre que espaço é esse que se configura como escolar, compreendendo que o conceito de espaço não deve ser esvaziado de sua significância para se entender as práticas educativas, a dinâmica e organização escolares, assim como as políticas educacionais e curriculares. Levando em consideração que a escola por si só não se constitui enquanto espaço, pois, por ser produzido, o espaço escolar vai além

das estruturas físicas, transbordando o que conhecemos da escola enquanto instituição educativa. Entretanto, é importante frisar também que não há aqui a ousadia de buscar delimitar o que é a escola em si, reduzindo-a a um significado específico.

A escola é, geralmente, associada ao acolhimento, igualdade, conhecimento ou então à opressão, violência, desigualdade. Porém essas duas formas de se perceber a escola costumam andar em grupos separados. Nessa perspectiva, Roberto Marques (2013, p. 10), ao pensar sobre a vivência na escola e nas relações que se constroem por meio das constantes problemáticas que envolvem o cotidiano escolar, ressalta que dizer que “todos estão na escola”, “[...] é a máxima do discurso oficial, sem que haja uma maior reflexão sobre o que isso representa e em que condições ‘estão’”, e, complementa a reflexão ao tensionar a forma como a existência em si é entendida na escola, pois “Isso, sem falar que ‘estar’ já significa uma condição de transitoriedade, diferente de ‘ser’, que indica existência”. E, cabe aqui ressaltar, as distopias trazidas pelo movimento Escola Sem Partido<sup>25</sup> (ESP), no que se refere ao próprio esvaziamento da existência como condição primordial de produção do espaço escolar, compreendendo, como alerta Fernando Penna (2017), que as propostas trazidas pelo ESP para as instituições escolares são antidemocráticas e carregam consigo um falso discurso de proteção à família e de um modelo de salvação da educação das mãos de pessoas que supostamente querem doutrinar crianças e adolescentes por meio de práticas “esquerdistas”. O que vemos é que políticas como o ESP buscam impedir que a escola seja um espaço de desenvolvimento do pensamento crítico e que em nome dessa suposta salvação passou-se a criminalizar a educação crítica.

Nessa direção, a compreensão de produção do espaço escolar passa despercebida, em grande parte, por causa da ideia de transitoriedade prevalecer. Acabamos, então, por não entendermos nossa existência enquanto parte da escola, pois sabemos que ela faz parte de um momento das nossas vidas, mas o significado disso não recebe a atenção devida. Muitas vezes, essa “passagem” pela escola se resume a ter aprovações em disciplinas e ir elevando o ano de escolaridade para receber o certificado de conclusão da Educação Básica ao se terminar o Ensino Médio.

Portanto, em grande parte, o que vemos é a escola estruturada em um cotidiano permeado por instaurações que repercutem em um deixar de agir com reflexão para agir por

---

<sup>25</sup> Para Gaudêncio Frigotto (2017, p. 31) as propostas do Escola Sem Partido nada têm de apartidárias, pois, na verdade “trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia”.

reflexo (PAGNI, 2020). E, então, passamos a perceber que o espaço escolar tende a ser visto como um empreendimento de investimentos que são realizados pelas famílias que objetivam retornos quanto ao mesmo. Nesse percurso, tem-se o paradoxo da escola enquanto transitoriedade e enquanto permanência, como aponta Pedro Pagni (2020). Para o autor, a transitoriedade se dá pela visão de que após terminarmos nossa formação escolar, nada da escola restará em nossas vidas. Afinal, foi um tempo que passamos lá.

Já a ideia de permanência se constrói não como um oposto à transitoriedade, mas como um complemento. Isso porque, todo investimento realizado pelas famílias em cada estudante presente na escola requer uma concepção de que esse investimento é realizado a longo prazo – iniciando pela Educação Infantil e se concretizando no Ensino Médio –, logo, com esse investimento, as famílias esperam que os saberes acumulados pela trajetória escolar de cada estudante valham por todo investimento realizado até então. E, apesar da escola, nessa perspectiva, não passar de um período de transição em nossas vidas, esse acúmulo de saberes exige uma permanência para além dela.

Isso demonstra o quanto a escola pode ser um espaço abstrato, onde nossa existência se abstrai em si mesma e acabamos “usando” o espaço escolar como um período transitório de nossas vidas, sem levarmos em consideração todas as interferências que vivenciar o espaço escolar acarreta em nossas trajetórias de vida. Isso se reforça, como afirma Pedro Pagni (2020, p. 40), pela instabilidade dos contextos políticos brasileiros no que tange ao capitalismo avançado e, particularmente, no “neoliberalismo à brasileira”. O que temos, então, é a perspectiva de sermos usuários da escola. Começamos a frequentar a escola já muito cedo, na Educação Infantil, e vamos prosseguindo pelo Ensino Fundamental até concluirmos o Ensino Médio. Vamos “usando” esse espaço para adquirirmos conhecimentos que, em tese, nos proporcionarão possibilidades para ascender em nossa qualidade de vida, por meio de um discurso um tanto quanto meritocrático e capacitista. Sendo assim:

Nada mais lógico, então, do que a dimensão espacial da escola não ser, na maioria das vezes, valorizada e apreciada nas suas especificidades, mas traduzida como uma *parte*, um objeto integrante de um arranjo. Faz sentido, pois os sujeitos são impelidos ao não pertencimento, a medir o tempo da vida e simplesmente tratar o espaço na medida das outras relações sociais (MARQUES, 2013, p. 10).

Acabamos, assim, por invisibilizar o longo período que passamos na escola enquanto sujeitos desse espaço. Tantas horas por dia, somadas a semanas que se constituirão em anos vivenciando o espaço escolar. Nos relacionando com muitas pessoas diferentes, tendo percepções diferentes desse espaço e construindo ao longo desse trajeto muitos sentimentos e emoções que grafam os espaços por onde nossas existências se movimentam, inclusive fora da escola. Em um trânsito contínuo de experiências que se confluem e se divergem entre todas



as pessoas que passam pelos bancos escolares. O espaço escolar, nessa perspectiva, acaba sendo, como denominou Joseli Silva (2013), um espaço interdito.

Alguns argumentariam, sem dúvida, que o último fundamento do espaço social consistiria no interdito: o não dito na comunicação entre os membros de uma sociedade; a distância entre eles, entre seus corpos e suas consciências, e as dificuldades para os intercâmbios; o deslocamento de suas relações mais imediatas (do filho com a mãe) e incluso no deslocamento de sua própria corporeidade; e, finalmente, a nunca plenamente realizada restituição dessas relações em um “meio”, feito de uma série de zonas definidas pelas interdições e as prospecções (LEFEBVRE, 2013, p. 94-95, tradução minha).

A teorização sobre a produção do espaço de Henri Lefebvre tem um arcabouço que nos permite construir caminhos que entendam essa produção “[...] notadamente 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, *et. al.*, 2019, p. 64). E, mesmo tendo sua publicação original em 1974, *La Production de L’Espace*, o livro em que o autor nos apresenta essa teoria de forma detalhada, e que até o presente momento ainda não tem nenhuma versão oficial traduzida para a língua portuguesa, recebeu essa ressignificação por parte do entendimento do corpo humano enquanto elemento fundamental através das Geografias Feministas, encontrando arcabouço em intelectuais como Joseli Silva (2009b), Joseli Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2013; 2016; 2017, 2019), Joseli Silva e Maria das Graças Silva (2011) e Mayã Campos e Joseli Silva (2020).

Joseli Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2019) afirmam que grande parte das referências a Henri Lefebvre estão voltadas para o marxismo e a noções do espaço por meio de sua produção dentro das relações sociais e econômicas do capitalismo. “Entretanto, sua obra intelectual permite constituir outros caminhos imaginativos de espaço [...] (SILVA, *et. al.*, 2019, p. 64). O mesmo parece ocorrer com as interpretações feitas das obras de Milton Santos, que em diversos momentos prezaram também pela emoção (SANTOS, 1996a), pela necessidade de uma Geografia cidadã pautada em uma epistemologia da existência (SANTOS, 1996b), pela importância da corporeidade como dimensão da compreensão espacial (SANTOS, 1996b) e pelas necessidades de enfrentamento do racismo, e de outros preconceitos e discriminações (SANTOS, 2020b).

Ausentar tais questões de uma análise espacial voltada para o espaço escolar é tentar, sem sucesso, tornar invisíveis existências que não se encaixam no padrão imposto pela escola, reforçando a ideia de que essas existências são mais do que indesejáveis, são corpos abjetos (BUTLER, 2019). E o monstro do qual me referi anteriormente com a monstruosidade *queer* é um corpo abjeto no sentido em que: “O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘não-vivíveis’ e ‘inabitáveis’ da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por

aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para circunscrever o domínio do sujeito” (BUTLER, 2019, p. 18).

E, essa zona de inabitabilidade descrita por Judith Butler (2019) vai acabar por constituir o limite que circunscreve o domínio do sujeito, pois ela é responsável por constituir esse lugar de identificação abjeta em virtude do domínio pelo qual o sujeito circunscreverá sua própria reivindicação do que acredita ser a autonomia e a vida. E, assim, “[...] o sujeito é constituído por meio da força de exclusão e abjeção que produzem um exterior para ele um exterior abjeto que é, afinal, um ‘interior’ ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional” (BUTLER, 2019, p. 18).

Retomando a teorização espacial que não se refere necessariamente a escola, em uma leitura mais miltoniana, Maria Laura Silveira (2006) propõe uma reflexão sobre pensarmos o espaço não mais por uma perspectiva geométrica, mas sim por uma perspectiva existencial. Ao expor sua insatisfação ao que ela chama de epistemologia da extensão, isto é, “[...] a consideração do extenso, da distância, como base ontológica, a partir da qual partimos e somos capazes de criar uma materialização e uma simbologia para o espaço” (SILVEIRA, 2006, p. 86), ela afirma que, nessa concepção, o espaço nada mais é do que um cenário onde a vida se desenvolve. E, para superar essa perspectiva ela propõe uma outra premissa de reflexão, partindo da ideia de existência.

Para fundamentar seu argumento, ela se utiliza da Filosofia existencialista, com destaque para Martin Heidegger, afirmando que “[...] existir é um estar no mundo, existir não é estar unicamente dentro de mim, mas estar fora de mim, estar no mundo, estar fora” (SILVEIRA, 2006, p. 86). Nessa direção, ela entende que afirmar que estamos no mundo remete a uma outra noção que para ela é fundamental para a Geografia: a ideia de situação. Isso porque, segundo a autora, Martin Heidegger (1958) afirma que estar no mundo se trata de uma situação.

Nesse contexto, estaríamos em um mundo de situações e “A existência é um conjunto de situações. Estamos com as coisas, com os outros homens e numa esfera de significados” (SILVEIRA, 2006, p. 86). Desse modo, pensando a existência nessas condições, é possível entender que há um compartilhamento entre nós de valores morais, culturais e sociais, dentre outros, que acabam por oportunizar nossa noção de entendimento. “É a cultura que nos oferece uma cosmo-visão, pois vemos o mundo a partir dela” (SILVEIRA, 2006, p. 86). E, ainda em sua leitura de Martin Heidegger (1958), ela afirma que a existência é uma situação concreta e consciente na qual está cada ser humano.

Estar no mundo não é apenas um problema de distância, de limites, de razão ou de resultados. A pergunta pela existência que parece bastante teórica ou abstrata não o é, porque diz respeito ao que há de mais básico na vida de cada um de nós e na vida de uma sociedade. E isso nos conduz, de forma mais concreta, ao espaço. Talvez a extensão e a distância sejam um esforço de abstração maior (SILVEIRA, 2006, p. 87).

Portanto, para ela, quando nós chegamos ao mundo há um processo de integração com o que ela chama de meio material. Nesse meio, entramos em contato com a cultura, a religião, a moralidade e o contexto econômico, dos quais até certo ponto é possível transformarmos. A isso ela faz uma referência a Jean-Paul Sartre (2010) para dizer que “Não há existência que se defina sem considerar o prático-inerte” (SILVEIRA, 2006, p. 87). Em sua leitura sartreana, o prático-inerte é uma coisa no ser humano que não é em si esse ser humano total, pois, na verdade, é um reflexo do objetivo do ser humano. E o prático-inerte seria então somente aquilo já feito pelo ser humano. “Assim, não há a transcendência de Heidegger sem o prático-inerte do Sartre. Não há um projeto realista sobre o futuro político – falando em termos de vida social – que se possa fazer sem a geografia, sem a análise do espaço” (SILVEIRA, 2006, p. 87).

Na tentativa de superar o que a autora chama de epistemologia da extensão na análise espacial, ela reivindica a perspectiva existencial do espaço, pois é “Por essa razão, nossa geografia, se pretende continuar crítica, não pode desconsiderar os aspectos do espaço nem continuar a analisá-lo como se fosse estático” (SILVEIRA, 2006, p. 90). Entendo o avanço que Maria Laura Silveira (2006) propõe para a análise espacial de uma leitura meramente geométrica, problematizando-a, para refletir sobre o que clamou Milton Santos (1996b) ao pensar em uma epistemologia da existência, buscando por em ação as ideias miltonianas ao elucidar uma perspectiva que preze pela existência. Todavia, considero que a ideia de existência trazida pela autora é ainda um tanto reduzida.

Em sua leitura deleuziana da obra *Diferentes Modos de Existência*, de Étienne Souriau (2020), David Lapoujade (2017) busca elucidar esses modos de existência caracterizando-os em: fenômenos, coisas, imaginários e virtuais. E, antes de me aprofundar nessa questão, entendo ser importante a compreensão de que “Todo ser é uma maneira de ser e reciprocamente: toda maneira de ser é um ser distinto, que existe à sua maneira” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). Dessa forma, “A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseco, incomparável” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). Portanto, é fundamental entender que cada um desses modos é uma arte de existir.

Sendo assim, o modo não pode ser entendido como a própria existência em si, mas como a maneira pela qual se faz existir um ser em determinado plano. Esse modo seria, então,

um gesto da própria existência, pois “Cada existência provém de um gesto que o instaura [...]. Esse gesto não emana de um criador qualquer, é imanente à própria existência” (LAPOUJADE, 2017, p. 15). Contudo, também devemos tomar o cuidado de não deslizarmos facilmente para o entendimento de modo e de maneira como sinônimos. O modo pensa a existência partindo de seus limites, enquanto a maneira pensa a partir do gesto, ou seja, da forma que é tomada pelos seres – não necessariamente humanos – em seu aparecimento. Logo, “O modo limita uma potência de existir, enquanto a maneira revela a forma do existir [...]” (LAPOUJADE, 2017, p. 15). Dito isso, para pensar o existir como um fator geográfico aqui nesse experimento de pensamento que venho construindo ao longo dessa pesquisa, não é meu objetivo perpassar por todos os modos de existência pensados por Étienne Souriau (2020) – apesar de reconhecer que todos de alguma maneira se implicam ao espaço –, mas sim, me debruçar por aquele que mais me interessa: as coisas.

Apesar de ser possível encontrar algum apelo ao humanismo na obra de Étienne Souriau (2020), tenho apreço ao modo como nós, seres humanos, nos encontramos como coisas em seus diferentes modos de existência. As coisas apresentam um modo bem particular de se colocarem como existência, sendo a coisa “[...] conquistada e possuída em uma permanência através do espaço-tempo” (LAPOUJADE, 2017, p. 30). E, nesse contexto, há uma imensa variedade de coisas nesses processos que atravessam o espaço-tempo. Um triângulo equilátero é uma coisa, um átomo é uma coisa, um indivíduo é uma coisa, embora não subsistam da mesma maneira através do espaço-tempo. Além disso, as coisas apresentam diferentes manifestações de sua permanência no espaço-tempo. Se pensarmos no triângulo equilátero, podemos perceber que ele pode existir de várias maneiras em diferentes lugares ao mesmo tempo. Ele é uma essência em número de diferentes aparições fenomenais. São as manifestações de existência dessa coisa única em si que é o triângulo equilátero. Contudo, essa não é uma questão comum a todas as coisas. Há coisas que estão submetidas a existir no aqui e no agora. São o que Étienne Souriau (2020) denominou de coisas singulares.

Assim, eu, enquanto indivíduo, sou uma coisa que não apresenta a mesma ubiquidade que um triângulo equilátero. Nessa concepção, me encontro obrigado a uma forma presente de permanência que acaba por proibir essa ubiquidade: não posso estar em vários lugares ao mesmo tempo como um triângulo equilátero ou uma música. Para Étienne Souriau (2020), essa obrigação de permanência das coisas singulares é a própria definição de corpo. Sendo, portanto, o corpo definido pelas obrigações permanentes às quais submete o psiquismo e não por suas características físicas ou orgânicas. “Desse ponto de vista, para nós o corpo próprio é a primeira das ‘coisas’ na medida em que se conserva e nos empurra para o mundo”

(LAPOUJADE, 2017, p. 32). Meu corpo seria uma coerção para mim como uma coisa singular. Porém, nessa percepção, isso não me impediria de participar ao mesmo tempo de vários planos de existência, como se eu pertencesse a vários mundos, pois:

Um indivíduo existe nesse mundo; ele existe como corpo, existe como “psiquismo”, mas também existe como um reflexo em um espelho, como tema, ideia ou lembrança no espírito de outro, tantas maneiras de existir em outros planos. Nesse sentido, os seres são realidades plurimodais, multimodais; e aquilo que chamamos de mundo é, de fato, o lugar de vários “intermundos”, de um emaranhado de planos (LAPOUJADE, 2017, p. 14-15).

Seguindo com a ideia da coisa, em Michel Foucault (2019a, p. 103) também é possível encontrarmos nossos corpos como uma coisa “[...] opaca, misteriosa, cerrada sobre si mesma, massa fragmentada e totalmente enigmática, que se mistura aqui e ali às figuras do mundo, e com elas se confunde” e tanto é por isso que, para ele, “[...] todas [as coisas] juntas, formam uma rede em que cada uma pode desempenhar, e com efeito desempenha, em relação a todas as coisas, o papel de conteúdo ou de signo, de segredo ou de indicação” (FOUCAULT, 2019a, p. 103). E, certamente, eu poderia seguir com essa concepção da perspectiva existencial do espaço trazida por Maria Laura Silveira (2006) aprofundando essas questões que trouxe até aqui, entre as existências e coisas. Podendo, ainda, me debruçar melhor sobre o pensamento acerca da materialidade elencada por Judith Butler (2019).

Em contrapartida, meu argumento em torno do processo de produção do espaço não ser pensado dissociado dos processos de produção do corpo e da diferença acaba por me inquietar para pensar no que há além do espaço social ou de uma perspectiva existencial do espaço. Ora, o corpo aqui como um elemento-chave da discussão precisa ser levado em consideração, assim como a produção da diferença que vim tentando elucidar pelo caminho. Por isso, na incerteza de um salto audacioso, quero propor uma outra possibilidade para a análise espacial, intrínseca a perspectiva *queer* em fractal, que oportunize outros horizontes para se pensar e problematizar o espaço. Assim, nem como espaço social, nem como geométrico ou existencial, proponho pensarmos sobre um espaço que seja corporificado. E, para isso, novamente vou me emaranhando nos pensamentos de Denise Ferreira da Silva (2021c) para poder fazer entender o que chamo de corporificar em relação ao espaço.

Em uma fala realizada em 2019 para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), Denise Ferreira da Silva (2021c) inicia sua apresentação com questionamentos um tanto quanto instigantes para refletirmos sobre as questões mais urgentes do nosso tempo:

Qual é a questão ética e política mais urgente dos nossos tempos? Assassínatos de pessoas negras, indígenas e líderes do movimento ambiental em todo o continente americano? Assassínatos de mulheres e pessoas trans, os quais são cometidos,

autorizados ou ignorado pelo Estado em todas as partes do mundo? O deslocamento sem precedentes de populações do Sul global devido a conflitos pós-coloniais que continuam a facilitar a extração, políticas neoliberais antissociais e catástrofes causadas pelo aquecimento global? Ou seria a crise dos refugiados da Europa, que consolidou o estado de segurança na Europa e na América do Norte e facilitou o retorno da versão letal da política de identidade branca? Ou seria o aquecimento global? Ou mais precisamente a nossa incapacidade de dar sentido ao que está acontecendo? Nossa incapacidade de pensar em procedimentos, ferramentas e formulações críticas e transformativas que não sustentem e justifiquem as próprias arquiteturas e mecanismos, e condições jurídicas e econômicas do Estado e do capital global que estão, como a gente sabe, por trás dessas situações (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*).

Para ela, a decolonização, ou o que ela chama de “[...] restauração do valor total expropriado de terras nativas e corpos escravizados” (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*), atende a essas questões. No entanto, a decolonização não é apresentada como programa ético viável no presente global. Pergunta ela: “Seria tal demanda tão absurda, irracional e ilógica que não pode nem ser tomada como um problema, como uma questão?” (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*). E para ela a resposta é sim. Sim porque a inteligibilidade da decolonização exige uma outra imagem do mundo. E, como aponta Denise Ferreira da Silva (2021c), é por isso que precisamos jogar o jogo longo, o trabalho lento, incerto, e não garantido que vai dissolver as próprias infraestruturas de pensamento que constituem esse mundo ao qual conhecemos, o Mundo Ordenado.

Desse modo, não podemos entender o *Corpus Infinitum* como um conceito ou uma noção. *Corpus Infinitum*, na verdade, é uma imagem do Mundo Implicado. Uma imagem que ao invés de presumir algo, como uma mente que pensa em sua separação de algo como um corpo, e que existe, ela permite descritores que presumem que cada ser existente – humano ou não humano –, o que já existiu e o que ainda está para existir no espaço-tempo, é um corpo. Um corpo sem limite. Assim, para tentar nos aproximar da imagem do *Corpus Infinitum*, Denise Ferreira da Silva (2021c) propõe um experimento. Esse experimento está dividido em duas partes: [1] a imagem do pensar que sustenta a noção de unidade; [2] uma imagem do pensar que atende à infinidade.

Na primeira parte do experimento precisamos imaginar uma imagem de circunscrição, que pode ser um círculo, um quadrado, um retângulo etc. Para manter a mesma ideia de exemplos utilizada pela autora, vou utilizar o círculo. Agora imagine que esse círculo está cheio de pequenos pontos. E, então, tente ligar um ponto de uma extremidade a qualquer outro ponto que esteja na outra extremidade, levando em consideração tudo que está ao redor dos pontos. Você terá dois caminhos: [1] cruzar uma linha reta passando pelo centro do círculo para poder ligar os pontos; [2] ou, para evitar o centro, você poderá traçar um semicírculo para ligar os dois pontos. Sempre que for escolhido evitar o centro do círculo, um

semicírculo será traçado. Essa experimento também pode ser feito por meio de equações matemáticas, utilizando uma forma formal pelos cálculos do centro e do raio do círculo, podendo encontrar qualquer posição de ponto no contexto do círculo sem precisar saber se tem um ponto lá ou não. A equação do círculo<sup>26</sup> permite encontrar qualquer ponto no círculo.

Na segunda parte do experimento precisamos imaginar agora que esses pontos são a matéria que constitui uma superfície com volume, como uma esfera, e não mais um plano como o círculo. Imagine que esses pontos estão vibrando em suas próprias posições, sem nenhum deslocamento. Denise Ferreira da Silva (2021c, *online*) questiona: “O que acontece com o espaço entre os pontos quando eles estão vibrando? As vibrações têm algum efeito sobre o espaço?” E a resposta é bem simples. Sabemos que há um efeito porque se experimentarmos balançar nossa mão sentiremos o ar tocando e se movendo em torno dela. Ou, ainda, se jogarmos uma pedra em uma poça de água veremos que a pedra causará movimentos ondulatórios na água.

Como explica Denise Ferreira da Silva (2021c), no caso de balançarmos as mãos, esse movimento de balançar transfere energia potencial para o ar, deslocando as partículas dele; e no caso da pedra que é jogada na água, a energia potencial da pedra se transforma em energia cinética, que acaba formando os movimentos ondulatórios na água. Nesses dois exemplos, acabamos por pensar em situações que envolvem a transferência de energia, seja potencial ou cinética, mas também sabemos que os pontos que constituem a matéria da esfera também estão trocando energia entre si ao vibrarem. Porém, no caso dos pontos o que há é uma troca de calor, não sendo o calor uma energia, mas sim uma forma de transferência de energia.

O calor é mais especificamente uma forma de transferência de energia cinética interna das partículas. “E todas as coisas que existem, desde que elas estejam em uma temperatura acima de 0° Kelvin, o 0 absoluto<sup>27</sup>, ou a -2273.15° centígrados, todas elas envolvem transferência de energia através das quase-partículas chamadas fônons e aí seria na forma de calor ou de labor dos fótons” (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*), na banda infravermelha do espectro eletromagnético. Mesmo quando a minha mão não está se movendo ou quando a pedra simplesmente está dentro da água sem ser jogada, a transferência de energia cinética interna está acontecendo. E, a transferência de energia é sempre a transferência de um tipo de energia em outro tipo de energia.

---

<sup>26</sup> A equação do círculo utilizada por Denise Ferreira da Silva (2021c) é:  $(X - H)^2 = R^2 - (Y - K)^2 = R^2$ , sendo X e Y as coordenadas dos pontos; H e K o centro do círculo; e R o raio do círculo.

<sup>27</sup> Importante mencionar que o 0 absoluto só pode ser conseguido em laboratórios. No mais, todas as coisas que existem em nosso planeta apresentam uma temperatura mais elevada do que 0° Kelvin.

Assim como na primeira parte do experimento, os exemplos dessa segunda parte também podem ser formalizados físico-matemáticamente, usando as equações da termodinâmica, que medem a quantidade de energia cinética interna que está sendo transferida entre as partículas; a teoria da Física quântica, a Teoria de Campo, que traduziria esse processo em objetos matemáticos; e equações que seriam usadas para determinar diferentes propriedades, como a própria energia e a posição das partículas elementares que constituem os pontos do experimento, onde esses pontos poderiam ser átomos, moléculas ou elétrons.

Denise Ferreira da Silva (2021c) destaca alguns pontos em relação a essas duas partes do experimento. Segundo a autora, na primeira parte há um imediatismo da necessidade e na segunda parte há um atraso. Há uma possibilidade de determinação na duas partes do experimento, mas na segunda parte há um atraso nessa determinação. Sendo assim, a primeira parte figura o postulado de Immanuel Kant que afirma que enunciados matemáticos produzem julgamentos sintéticos *a priori*, ou seja, que esses enunciados permitem uma adição ou o conhecimento de algo sem que precisemos recorrer a algo que acontece fora da mente, algo que esteja acontecendo no mundo. Isso porque, na primeira parte precisamos apenas entender o contexto no qual os pontos estão presentes na superfície plana, como no caso do círculo.

Já na segunda parte do experimento, acontece um acréscimo *a posteriori*, pois os pontos que estão vibrando podem ser imaginados, entretanto, é impossível descrever o que acontece no espaços entre eles sem recorreremos ao que acontece quando ocorre uma transferência de energia. Isso exige que a mente se atente para aquilo que está fora dela, para o que acontece no mundo. Pois, diferentemente da primeira parte, só o contexto dos pontos como matéria da esfera não são suficientes. Essa segunda parte é capaz de permitir tanto abstrações quanto formalizações, mas ela também é capaz de presumir uma outra imagem do mundo. E “Essa imagem do mundo não é tão estranha assim, ela lembra a imagem do *plenum*, de Leibniz, mas nesse caso ligeiramente modificada pela termodinâmica, pela estranheza da física quântica e pela física da matéria condensada” (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*).

Portanto, em alguns pontos a autora acaba se distanciando de Gottfried Leibniz, principalmente se levarmos em consideração a segunda parte do experimento, que está contraposta ao que ela chama de “[...] um exemplo da formulação kantiana do ‘eu penso’ diante do mundo, da palavra e do pensamento; ‘eu penso, eu existo, eu sei. O mundo como objeto’” (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*). Dessa forma, *Corpus Infinitum* é um convite para uma imagem do mundo que não precisa do transparente, do transcendental, ou



seja, do “eu penso”, que como ela afirma, é uma entidade que está profundamente entranhada no mundo ao qual conhecemos.

Proponho duas imagens mentais de pontos. A primeira com uma linha que os conecta e a segunda com pontos vibrando. Ambas obviamente apelaram para a imaginação e a intuição. Eu assumi que há coisas sobre os pontos e seus arredores que a gente pode saber sem fazer referência a qualquer outra coisa, sem adicionar nenhuma outra informação, no primeiro caso com certeza e no segundo não. Eu tive que me referir à existência. Mas é claro que a física quântica usa uma ferramenta matemática chamada osciladores harmônicos para descrever o que acontece nos espaços [entre os pontos] quando as partículas vibram. Mas, isso não vem imediatamente a nossa mente quando a gente tenta imaginar o que acontece em torno de um ponto que está vibrando (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*).

Assim, Denise Ferreira da Silva (2021c) destaca na primeira parte do experimento a intuição, e na segunda parte a existência. E ela assume fazer isso porque algo acontece com os pontos quando eles deixam de ser pontos fixos em um plano e se tornam a matéria que compõe um sólido, como no caso da esfera.

O que acontece com os pontos quando a atenção se volta à existência não pode ser descrito exclusivamente de maneira formal, por isso Kant diria “conhecendo os pontos em movimento no espaço-tempo não é uma questão para a intuição, de respeito ao entendimento”, algo que pode-se fazer só porque mesmo antes de entrar em ação no momento discursivo, na determinação e no julgamento, o “eu penso” é pressuposto nas impressões recolhidas pela intuição e sintetizadas pela imaginação. E ele o faz por meio de dois princípios transcendentais que orientam suas decisões: um matemático, como na primeira parte do experimento; e um dinâmico ou físico, como na segunda parte do experimento. O “eu penso” na primeira parte se difere do que eu penso na segunda parte só porque, de acordo com Kant, na segunda parte não é só apenas um resíduo cartesiano formal de seu exercício de dúvida, mas também inclui um “eu” lockeano, o qual sabe de sua existência no, através do, com o tempo. É a unidade *a priori*, terreno para o entendimento gerar conceitos, funções. O que Kant define como “a unidade da ação de ordenar diferentes representações em uma comum”. Os conceitos são, portanto, fundamentados na espontaneidade do pensamento, como intuições sensíveis são fundamentadas na receptividade das impressões (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*).

O que interessa para ela é que o “eu penso” kantiano não seja tão rapidamente recordado nessa segunda parte do experimento. Isso porque o atraso que nele acontece permite uma imagem do mundo tão abstrata quanto quando as figuras geométricas são traduzidas em demonstrações matemáticas que imaginam apenas um espaço abstrato e delimitado que sempre presume um centro. Ao nos depararmos com toda essa densidade de informações, é possível compreender que o que distingue o *Corpus Infinitum* do plano cartesiano é como esse último retrata um contexto limitado e pleno, com um centro presumido e marcado no qual o que existe não tem ligação com todo o resto. No *Corpus Infinitum*, não é através de uma linha, mas através de seu modo de existir como pontos vibratórios que liberam sua energia cinética ou a sua energia potencial para o espaço. E essa energia é então absorvida, refratada ou difusa por outros pontos, mas ela não vai para lugar nenhum. O *Corpus Infinitum* é, assim, uma recusa de que a intuição se reduz à lógica e as suas

capacidades, como a necessidade e a transcendentalidade. A imagem de pontos como constituintes físicos da matéria da esfera traz a intuição para o mundo e é preciso considerar a existência antes de tentar descrever o que acontece nos espaços entre os pontos vibrantes.

Portanto, a ideia de um espaço corporificado se remete a esse *Corpus Infinitum* que é capaz de descrever o mundo e tudo que nele existe, e que o constitui, como “[...] uma recomposição singular que expressa tudo de forma única e que também descreve os modos de aparência de tais composições” (FERREIRA DA SILVA, 2021c, *online*), isto é, o espaço corporificado não entende que todas as coisas que existem no mundo são como uma entidade discreta, mas se direciona para um *Corpus Infinitum* que entende todas essas coisas de forma semelhante à constituição das fases da matéria. Logo, o espaço corporificado não é um entre em relação ao espaço social de Henri Lefebvre (2013) ou a perspectiva existencial do espaço de Maria Laura Silveira (2006). Ele é uma possibilidade outra de imersão a um outro mundo onde existir é um fator geográfico que não se desconecta de todas as outras coisas que existem no mundo.

Julgo ser importante, nesse ponto do texto, esclarecer o que entendo por fator geográfico quando penso a existência. Na Matemática, um fator é entendido como um elemento que não simplesmente está em uma determinada equação, mas sim como um elemento que constitui essa equação. Desse modo, pensar a existência como um fator geográfico implica entender que essa existência não somente está no espaço, mas que ela o constitui.

O espaço corporificado toma a existência, então, como um fator geográfico, ou seja, como um amontoado de moléculas condensadas em um corpo produzido que, insistem em sobreviver. E que esse corpo e essa existência não estão no mundo, mas o constituem, em uma infinidade conectada a todos os outros corpos que existem, um complexo processo de produção espacial que não desconsidera a produção e a materialização da diferença, buscando caminhos para se pensar na diferença sem separabilidade, como propõe Denise Ferreira da Silva (2019). No espaço corporificado, não há um corpo pré-existente ao qual se atribui significado, pois esse corpo é produzido em um processo simultâneo ao de produção do espaço, que sofre interferência direta do processo de produção da diferença.

### **II.3: Corporificar o espaço escolar**

Há de ser considerado, aqui, o cotidiano escolar como uma dimensão do espaço escolar. Se entendemos que a escola é um espaço, o cotidiano escolar então pode ser

compreendido como uma dimensão desse espaço. Entendendo que o cotidiano é um “[...] componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam” (SANTOS, 1996a, p. 257).

Sem a pretensão de fazer um debate extenso sobre as dimensões do espaço, é importante ressaltar que o olhar sobre a dimensão do cotidiano se dá pela necessidade de compreensão do mundo em si, da realidade à nossa volta. Percebendo que o que nos cerca é tão espacial quanto os estudos de análises sistematizadas pelo campo de estudos da Geografia hegemônica. Portanto, o cotidiano escolar enquanto dimensão do espaço percorre a perspectiva de problematização enquanto construção social e produção espacial, sendo tão importante quanto as demais dimensões desse espaço. Afinal:

O espaço, [foi] considerado primeiro como tendo duas dimensões, depois como tendo três, depois conforme Einstein, como tendo quatro dimensões, tem também uma quinta dimensão que é o cotidiano. O espaço tem esta quinta dimensão. Mas, sobretudo, o cotidiano tem como dimensão essencial no mundo de hoje a dimensão espacial. A dimensão espacial é a dimensão talvez central do cotidiano do mundo de hoje (SANTOS, 1996b, p. 11).

Portanto, é no cotidiano escolar que a produção do próprio espaço escolar, do corpo e da diferença acontecem quando pensamos na escola. E é nesse cotidiano que se constitui nosso contínuo processo de percepção existencial, assim como, é nele que produzimos a escola e, também, a escola nos produz. É analisando esse cotidiano escolar que podemos compreender a escola enquanto um espaço tão conflituoso, repleto de sinuosidades que complexificam qualquer análise espacial sobre a escola. O que temos “É a Geografia que construímos na cotidianidade da vivência do espaço escolar. A Geografia não é apenas conteúdo disciplinar, ela pode ser interpretada pela vivência e nossas práticas que produzem o espaço escolar do qual todos nós fazemos parte” (SILVA, 2014, p. 109).

Nossos corpos, visíveis ao espaço, grafam o cotidiano escolar por onde passam. Os incômodos das existências indesejáveis são sentidos ao longo desse cotidiano: em sala de aula, na quadra de esportes, no pátio, na biblioteca, no banheiro e assim por diante. E esses incômodos são uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que o fato de sermos corpos em dissidência incomoda a padronização imposta – e pelas pessoas que reproduzem esse padrão dentro das escolas –, também nos incomodamos ao sermos alvos de olhares, cochichos, risos e apontamentos. Quando não de violências mais incisivas como as verbais e físicas. “Na escola, as crianças e adolescentes relacionam-se, apaixonam-se, desenvolvem afetos bons e ruins, admiração, repulsa, formam caráter e organizam muitos outros elementos que servem de base para a vida adulta cidadã” (SILVA, 2014, p. 109), mas também para

termos uma visão deturpada da nossa própria cidadania, como se não fôssemos pessoas dignas de exercê-la. Como se a escola fosse um espaço sem cidadania (SANTOS, 2020b).

De certo, em muitos casos, ir para a escola se torna um grande fardo, pesado demais para querermos carregá-lo todos os dias. Contudo, não podemos, por lei, fugir da obrigação de ir à escola. O que acontece é que por mais que as leis tenham alargado consideravelmente o número de vagas nas escolas brasileiras, a qualidade de vida das pessoas que vivenciam a escola diariamente não é levada em consideração com a mesma eficácia. Isso porque, como é sabido, assuntos relacionados a questões de gênero e sexualidades e raça na escola, por exemplo, são quase sempre, amplamente demonizados.

Nos últimos anos<sup>28</sup>, presenciamos um intenso movimento de disputas no campo educacional, no que se confere às questões de gênero e sexualidades. E, vimos que a ação<sup>29</sup> do ESP ganhou muita força com embasamento nos conservadorismos entranhados em nossa sociedade e que se implicam ao espaço escolar. Fortemente apoiado por religiões de base cristã, um falso discurso de proteção à família é reforçado, causando um pânico moral, onde docentes sofrem a acusação de quererem transformar crianças e adolescentes em *gays* e *lésbicas* (PENNA, 2017). Tássio Acosta e Silvio Gallo (2020), afirmam que esse fundamentalismo religioso mais se configura como uma “ideologia de gênese<sup>30</sup>” do que como a falsa ideia de ideologia de gênero<sup>31</sup> trazida pelo ESP. E, mesmo sabendo do arquivamento do projeto de lei, é necessária atenção para tal situação, pois as ameaças levantadas por ele não se extinguíram com seu arquivamento.

Assim, Tássio Acosta e Silvio Gallo (2020) entendem que a ação do ESP interferiu diretamente no cotidiano escolar por meio da censura, do cerceamento e do medo, onde

---

<sup>28</sup> Para Tássio Acosta e Silvio Gallo (2020) “Nunca antes na história deste país, as questões de gênero e sexualidade na educação estiveram centradas em um cenário de tão intensa disputa – uma verdadeira batalha entre a produção, a detenção e o controle de narrativas – como durante a discussão sobre o Plano Nacional da Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

<sup>29</sup> “Ainda que suas ações ancorem-se em agregações vinculadas a propósitos aparentemente comuns, sua coordenação personalizada e centralizada, bem como a assimetria completa entre os que ocupam posições de decisão e comando e os demais participantes o definem como uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras” (ALGEBAILLE, 2017, p. 70).

<sup>30</sup> “O avanço da moral cristã no campo da educação e o pautamento do debate educacional a partir desta perspectiva, para obter o cerceamento e a censura em sala de aula perante temas contrários a esta moralidade, são o que aqui foi cunhado como *ideologia de gênese*” (ACOSTA & GALLO, 2020, p. 16, grifo dos autores).

<sup>31</sup> “A utilização da terminologia ideologia de gênero em nada tem a ver com o conceito analítico proposto pelos estudiosos das questões de gêneros e sexualidades. O uso conceitual de *ideologia de gênero* visa deslegitimar e desqualificar as proposições presentes nos estudos de gêneros e sexualidades, que é analisar a sociedade a partir destes dois marcadores e pensar em propostas norteadas pelos Direitos Humanos” (ACOSTA & GALLO, 2020, p. 10, grifo dos autores).

temáticas que envolvem questões de gênero e sexualidades foram demonizadas, docentes sofreram – e ainda sofrem – ameaças, e os conservadorismos fundamentalistas dentro dos espaços escolares ganharam força por meio de “[...] ataques à democracia [que] tornaram-se sistemáticos e rotineiros, inclusive com apoio de uma significativa parcela da população, do empresariado, dos militares e agentes políticos diversificados” (ACOSTA & GALLO, 2020, p. 15). Contudo, é importante ressaltar que mesmo em meio ao cenário caótico que estamos vivendo, “[...] professores continuaram desenvolvendo as suas matérias e o debate fez-se presente em sala de aula, uma vez que os corpos estavam dentro da classe e a questão era trazida também pelos próprios alunos” (ACOSTA & GALLO, 2020, p. 15). Ademais, os muros da escola não o isolam da realidade viva fora deles, e os processos de ensino-aprendizagem não se dão sem a participação discente.

Nesse viés, com as questões raciais a escola também tende, em muitos casos a negligenciar tal problemática. Mesmo havendo a Lei 10.639/2003, que obriga o trabalho nas escolas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, da luta da população negra no Brasil, assim como a importância da cultura e da população negra para a formação da sociedade nacional, e que foi alterada pela Lei 11.645/2008, que passa a incorporar também a história e a cultura dos povos indígenas, o que, muitas vezes, vemos nas escolas, é que tal questão só ganha maior enfoque em novembro, quando temos o dia da consciência negra, mas, ainda assim, muitos são os questionamentos pejorativos e alienados em torno do dia 20 de novembro, desconsiderando todo nosso passado colonial e as consequências trazidas por ele até os dias atuais, espalhados pelo racismo cotidiano.

Como aponta Eliane Cavalleiro (2005, p. 67), “Mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano”. E as consequências do racismo impregnado no cotidiano escolar alcançam patamares alarmantes no que se refere às trajetórias de vida de pessoas negras, pois “A ascensão social é praticamente impossível para a grande maioria de negros e negras, que, em geral, são oriundos de famílias pauperizadas em função do racismo” (CAVALLEIRO, 2005, p. 67).

É perceptível, como aponta Alex Ratts (2016), que o racismo ainda é tratado na escola como uma questão da diversidade, em seu sentido esvaziado de significado, como se dizer que somos “pessoas diversas” fosse suficiente para superarmos tal questão. Em sua pesquisa, o autor evidencia o caso de um menino de 8 anos que sofreu racismo por uma colega de classe na escola, em que ela afirma que o colega nunca vai conseguir namorar ninguém por ser

“preto, feio, sujo e fedido”. E quando a mãe do menino vai até a escola garantir seus direitos e de seu filho, a instituição alega que a questão da diversidade já é trabalhada na escola.

Como aponta Joseli Silva (2014), “Enquanto espaço vivido cotidianamente, há que se considerar as diferenças das experiências sofridas pelos diferentes grupos sociais que envolvem classe, ideologia, valores culturais, raça, etnia [gênero] e sexualidade”. Justamente porque “Em seu papel, a escola é um espaço no qual se prima pela uniformização e pela universalidade de valores” (SILVA, 2014, p. 110). Contudo, é importante haver cuidado ao se analisar a questão das diferenças na escola, principalmente para que ela não seja esvaziada em termos de significado, como no exemplo trazido por Alex Ratts (2016), em sua pesquisa sobre corporeidade e diferença.

As geógrafas Luyanne Azevedo e Ana Giordani (2019) desenvolveram uma pesquisa em torno da utilização dos termos “diferença” e “diversidade” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estudarem as invisibilidades de gênero e raça no campo da Geografia. Na verdade, inicialmente, as autoras contam que a ideia era de entender como gênero e raça eram abordados no currículo na parte que cabe à ciência geográfica, porém, ao analisarem minuciosamente o documento, perceberam que a BNCC “[...] traz todo o tempo noções acerca da diversidade e das diferenças sem explicitar em momento algum quais são essas diferenças, a partir de um texto vago e que promove o esvaziamento de debate e conteúdo, se eximindo de tomadas de decisões em prol de uma educação plural” (AZEVEDO & GIORDANI, 2019, p. 5). Assim, para as autoras:

Desta forma, o uso da palavra diversidade em detrimento da diferença – ou pior, o uso como palavras equivalentes, acabam por mascarar o real significado por trás das palavras. Diversidade cultural e social estão atreladas à uma ideia de tolerância e respeito, impedindo que identidades e diferenças sejam vistas como o que são: produções sociais que envolvem relações assimétricas de poder. A visão da diversidade traz consigo uma ideia de tolerância, de resolução de conflitos por meio de consenso e do diálogo, sem refletir de fato as origens da diferença, reproduzindo a ideia do dominante tolerante e dominado tolerado, de que o “outro”, o “diferente” deve estar sempre no lugar de subalterno, de tutela, de colonizado (AZEVEDO & GIORDANI, 2019, p. 20).

No que tange aos processos educativos, na introdução do livro *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), Eliane Cavalleiro (2005) fala sobre a importância de refletirmos acerca das práticas racistas instauradas nos cotidianos escolares, pois, as mesmas são capazes de proporcionar em crianças negras:

[...] auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igualmente racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de

reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Contudo, ao contrário do que muita gente acredita, o racismo não afeta somente pessoas negras. Como segue afirmando a autora: “Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública” (CAVALLEIRO, 2005, p. 12), reproduzindo ideais esvaziados de argumentos sólidos que arcaboucem as concepções racistas, concebendo à população branca privilégios pautados em hierarquização racial.

Não há, dessa forma, como negligenciar a importância do cotidiano do espaço escolar quando estamos falando de existências na escola, principalmente das que se produzem em corpos em dissidência. Isso porque “[...] as concepções em torno do gênero, da sexualidade, [da raça] e as práticas culturais estruturam determinados padrões que imperam na estruturação do espaço escolar como vivência cotidiana” (SILVA, 2014, p. 110). Porém, entendendo que “A escola é um espaço geográfico que tem enorme potencial de subverter o padrão de assimetria entre os gêneros, [sexualidades e raças] por meio de ações pedagógicas” (SILVA, 2014, p. 111), e, por isso, é tão importante olharmos para o espaço escolar com sensibilidade, cuidado e atenção. Promovendo práticas pedagógicas de subversão que sejam capazes de tensionar os conflitos presentes no cotidiano escolar.

Portanto, não se trata de condenar a escola e apontar toda a problemática envolvendo questões de gênero, sexualidades e raça presentes nela sem levar em consideração que esse espaço também apresenta condições singulares para essa realidade seja mudada. Senão por completo, pelo menos em grande parte. Defendo que essa mudança pode ocorrer no e pelo cotidiano escolar, por ser entendido que mesmo que as políticas educacionais e curriculares mudem suas perspectivas diante das questões de gênero, sexualidades e raça, se no cotidiano não houver mudanças significativas, o que veremos são propostas políticas e de currículos sendo inseridas nas escolas em descompasso com a realidade cotidiana vivida pelas pessoas que nela estão presentes. Uma vez que:

O cotidiano supõe o passado como herança. O cotidiano supõe o futuro como projeto. O presente é esta estreita nesga entre o passado e o futuro e cuja definição depende das definições de passado e de futuro: desta existência do passado, da qual não nos podemos libertar porque já se deu; e desse futuro, que oferece margem para todas as nossas esperanças, exatamente porque ainda não existe (SANTOS, 1996b, p. 10).

Desse modo, é notório que “[...] o espaço escolar é complexo: é tanto produtor de significados como é também produzido por eles, assim como a ação educativa” (SILVA,

2014, p. 109-110). E, como aponta Thiago Ranniery (2020, p. 286), “Educar implica viver visceralmente fora de um domínio para chamar de próprio”. Nessa direção, é fundamental a problematização acerca das práticas educativas considerando o cotidiano escolar como a dimensão do espaço em que elas acontecem, não sendo possível um olhar desarticulado entre tais práticas e a contínua construção cotidiana das quais elas se organizam.

Sendo assim, Luciana Marques (2012) ao trabalhar com as diferenças no cotidiano escolar, nos apresenta três concepções que, segundo ela, são referentes a tal problemática na escola: a negação, a marcação e a comunhão. Para a autora, os dois primeiros aspectos carregam uma carga negativa quanto às diferenças no cotidiano escolar, enquanto a comunhão se apresenta como uma possibilidade mais construtiva de se compreender e apreender as diferenças no espaço escolar.

O trabalho desenvolvido por ela no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/UFJF) apresenta muita importância para as questões referentes às problemáticas da diversidade na educação, apresentando produções de fundamental relevância para o campo educacional dentro dessa temática de estudos e pesquisas. Contudo, o trabalho desenvolvido por Luciana Marques (2012) apresenta pontos de encontro e desencontros com as discussões levantadas até aqui, que são importantes para o movimento de análise do que entendo como diferença no cotidiano escolar e sobre qual instrumento de análise estamos partindo para essa compreensão.

Sendo assim, a autora compreende que a escola, muitas vezes, trata as diferenças como negação, o que se constrói por meio da opressão e da marginalização de pessoas vistas como diferentes no espaço escolar. E isso acarreta violências cotidianas reproduzidas no interior das escolas. Portanto, há concordância com a autora quando ela assegura que o processo de negação das diferenças na escola é construído por meio de um processo em que:

Os nomeados como diferentes foram, assim, historicamente discriminados. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, segregados, em muitos dos casos, em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc. Cobia, também, à escola classificar e selecionar os sujeitos, isolando os que fugiam ao padrão construído socialmente (MARQUES, 2012, p. 103).

Contudo, a visão da autora no que concerne à marcação e à comunhão divergem do que construí nas discussões até aqui, e me possibilita reafirmar meu ponto de vista com base naquilo que defendo ser possível no trabalho com a diferença no cotidiano escolar. Portanto, para a autora, a perspectiva de marcação das diferenças se situaria em um confronto entre o discurso hegemônico e um discurso “[...] construído a partir da voz dos nomeados como



diferentes e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento das diferenças como condição existencial possível” (MARQUES, 2012, p. 104). Entendo que não é preciso dar voz a quem se entende diferente do padrão imposto, mas sim, que trabalhar com a diferença por meio de marcadores como gênero, sexualidades e raça, na verdade, é um processo de dissilenciamento (MACHADO, 2020), ou seja, é romper o silêncio daquelas vozes que já falavam há muito tempo, mas que, propositalmente, não eram ouvidas.

Além disso, Luciana Marques (2012, p. 105, grifos da autora), afirma que:

Na *marcação* das diferenças, parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal *versus* anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante. A explicitação das diferenças, nesse caso, é ideologicamente utilizada para marcá-las, estratificando a existência, loteando a vida com a edificação de sólidas barreiras de identificação do outro como diferente e, conseqüentemente, necessitado de olhares e atendimentos especializados, que nada mais são do que o discurso dos iguais (normais) significando o outro como o diferente.

Em contrapartida, não entendo que trabalhar as diferenças por meio de marcações como gênero, raça, sexualidades, geopolítica e classe seja um trabalho a partir de dicotomias entre normais e anormais, superiores e inferiores, capazes e incapazes. Muito menos que seria uma forma de estratificar existências. Na verdade, quando trabalhamos pela compreensão dos estudos *queer* como uma política de reconhecimento das diferenças nas escolas, reafirmando que existem marcadores sociais implicados em nossos corpos e que grafam nossas existências de modo fractal, estamos buscando alegar que o padrão cis-heteronormativo branco afirma que toda pessoa que se entende para além dele é anormal, inferior e incapaz.

Não se trata simplesmente de dizer que temos marcas de diferenças em nossos corpos, em nossas existências. Trata-se de reconhecer que tais marcas se mostram para o mundo de modo a serem vistas como uma aberração, uma maldição, uma falha. Como alega Rafael Leopoldo (2020, p. 24, grifos do autor), “A propósito, a palavra inglesa ‘*queer*’, primeiramente, possuía uma acepção de insulto, e servia para nomear o extravagante, no sentido do que *vaga* fora da normalidade. Trata-se dos e das incontáveis, dos e das descartáveis, dos zeros econômicos, do subalterno [...]”. E complementa: “Este é o primeiro espaço da palavra ‘*queer*’, o primeiro lugar do seu jogo de linguagem; o *queer* entendido como o abjeto, mas acima de tudo, como uma falha representacional” (LEOPOLDO, 2020, p. 24-25, grifos do autor).

Trata-se, portanto, de reconhecer que esse discurso é proferido nas escolas, mesmo que de forma velada, e o intuito é justamente o de elencar que essa a anormalidade, a inferioridade e incapacidade são vazias de argumentos, tratando-se de reproduções dos efeitos da norma que delimitam que está dentro e quem está fora do padrão imposto. É importante

ressaltar que Luciana Marques (2012) em seu texto não afirma claramente de que diferenças está falando, portanto, quando posiciono minhas concepções por meio de análises de uma perspectiva *queer* em fractal, somos capazes de repensar sobre os marcadores de diferenças que não estão isentos da nossa existência enquanto produtora do espaço escolar e produzida por ele.

Além disso, a autora trabalha numa perspectiva de comunhão, onde, segundo ela, “Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’” (MARQUES, 2012, p. 108). Todavia, ser diferente no espaço escolar é mais do que apenas se entender ou nos entenderem como diferentes, pois, antes mesmo de entendermos que nossas existências se encontram em construções sociais diferentes das demais, somos alvos de violências que nos encaminham em direção à disciplinarização, à normatização, para não correremos o risco de desviarmos do padrão estabelecido. Há um imenso desafio que vai além de assumir que questões como a de classe, geopolítica, gênero, sexualidades e raça se tornaram mais barulhentas na escola. Tornando imprescindível um trabalho com elas que não as reduzam a esquemas binários, mas também de assumir que essas questões vivem em fronteiras, e admitir que “[...] o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2020, p. 188). E isso torna todo esse trabalho mais complexo mesmo.

Portanto, quando falamos de diferenças é muito importante elencarmos sobre que diferenças estamos falando, para não cairmos no esvaziamento conceitual da diversidade que não tem rosto, não tem corpo, não tem cor, não tem classe social e não vive em lugar nenhum. A visão do reconhecimento das diferenças por meio de práticas educativas não posicionadas politicamente com intuitos concretos de mudança acabam por estabelecer a reprodução de discursos que atravessam o cotidiano escolar sem levar em consideração os conflitos reais que tensionam esse espaço, oportunizando margens de interpretações que podem não refletir a realidade de quem vive a espacialidade dissidente do padrão imposto. Desse modo, é fundamental considerar que a:

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: o que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso reconhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas (LOURO, 2020, p. 188).

Em um ensaio escrito em 1979, Audre Lorde (2019) fala sobre ter sido convidada a participar de uma conferência do Instituto de Humanidades da Universidade de Nova York,

onde se viu no papel de mulher lésbica negra e feminista convidada para falar na única mesa-redonda sobre as questões das mulheres lésbicas negras. Para a autora, isso é como dizer que mulheres lésbicas negras não podem ou não sabem falar sobre “[...] o existencialismo, o erótico, a cultura e o silêncio das mulheres, sobre o desenvolvimento da teoria feminista ou sobre a heterossexualidade e poder” (LORDE, 2019, p. 135).

Defender a mera tolerância das diferenças entre as mulheres é o mais grosseiro dos reformismos. É uma negação total das funções criativas da diferença em nossas vidas. A diferença não deve ser apenas tolerada, mas vista como uma reserva de polaridades necessárias, entre as quais nossa criatividade pode irradiar como uma dialética. Só então a necessidade de interdependência deixa de ser ameaçadora. Apenas dentro dessa estrutura de interdependência de diferentes forças, reconhecidas e em pé de igualdade, é que o poder para buscar novas formas de ser no mundo pode ser gerado, assim como a coragem e o sustento para agir onde não se tem acesso (LORDE, 2019, p. 136-137).

Desse modo, a autora afirma que as mulheres foram ensinadas a ignorar as diferenças, ou então a vê-las como causas de desunião e desconfiança. No entanto, para Audre Lorde (2019) é fundamental que a ação contra essa lógica perversa seja construída em comunidade. Todavia, essa comunidade não deve descartar essas diferenças, “[...] nem o faz de conta patético de que essas diferenças não existem” (LORDE, 2019, p. 137). A visão da diferença que produz um outro sujeito para chamar de anormal não percebe a diferença como algo produzido em nosso interior e que ecoa para o mundo externo ao nosso corpo. “As diferenças são a bruta e poderosa conexão da qual nosso poder pessoal é forjado” (LORDE, 2019, p. 137). Portanto, quando se fala em diferença, muitas vezes, a abordagem gira em torno de ter um outro alguém para ser diferente. Essa reprodução não se torna menos problemática só porque a visão da pessoa considerada como anormal agora passa a ser vista como diferente. Ou seja, “[...] as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande” (LORDE, 2019, p. 135), o que torna necessário o trabalho com as diferenças ainda mais complexo.

Consinto com Berenice Bento (2011) ao afirmar que na escola se aprende que a diferença faz diferença. E, também, consigo compreender toda a carga negativa que ela apregoa a diferença na escola. Porém, também compactuo fortemente com Avtar Brah (2006) ao afirmar que o trabalho com a diferença pode ser muito produtivo. A possibilidade de trabalharmos com a diferença por meio do movimento que ela realiza no processo de produção do espaço, envolvendo nossa corporeidade como uma atividade produtiva, desassocia a ideia de que a diferença está somente nas outras pessoas, como se nós não estivéssemos imersos nos tensionamentos sociais que produzem essas diferenças. Assim, sem a ousadia de acreditar que revolucionar o sistema educacional brasileiro e as práticas educativas seja resumido a angulações de pesquisas em torno de como pensar o trabalho com

as diferenças no cotidiano escolar, defendo que evidenciar o corpo nas práticas cotidianas da escola, legitimando as existências é um caminho necessário.

Aprendi com Judith Butler (2014) que as normas não são leis. As próprias figuras divergentes da norma são produzidas por ela para, por efeito, produzir a ideia de um sujeito racional, dotado de si, consciente. Portanto, a norma produz quem é considerado como anormal, sendo assim, a norma produz diferença. Só é possível saber que existe o corpo considerado normal pelos padrões exigidos pela norma porque, em primeira instância, ela produz os que são considerados anormais a esses padrões.

Ainda de acordo com a filósofa, a própria norma funciona por heterogeneidade. Como uma forma de gestão heterogênea da diferença. Por pressuposto, a suposta tentativa de homogeneização à norma é, na verdade, um equívoco, pois o próprio fato de desobedecer a norma é, por efeito, um próprio ato de funcionamento da norma. Portanto, a autora alega que a norma é na verdade uma prática cotidianamente repetida e não uma lei, ou seja, a norma é performativa. Dessa forma, ao pensarmos no espaço escolar como reprodutor da norma, por meio das perspectivas de Judith Butler (2014), devemos levar em consideração que a escola ao realizar esse movimento de reprodução não está tentando homogeneizar estudantes, mas sim, por efeito, produzir diferença, para que, então, possamos apreender, como um próprio funcionamento da norma, aqueles corpos que estão dentro ou fora dos padrões instituídos pela normatividade.

Notoriamente, isso vale para as questões da cis-heteronormatividade branca, que ao produzir a diferença, consegue estabelecer todo mundo que está de fora desse padrão. E, assim, ao reproduzir essa norma, a escola está proporcionando o próprio funcionamento da norma como uma prática cotidiana que está enraizada em nosso sistema de ensino, em nossas políticas educacionais, em nossas práticas didático-pedagógicas e, também, em nossos currículos escolares.

É necessário, então, percebermos que há um movimento intrínseco de produção e reprodução que não se separa nem da produção do espaço, nem corpo, nem da diferença e, muito menos, da norma. E, como um espaço produzido, a escola precisa ser levada em consideração dentro desse contexto para podermos, então, desconstruir uma ideia possível de colocar a escola como uma grande vilã da homogeneidade, quando, na verdade, a própria prática cotidiana de reprodução da norma produz a diferença. As espacialidades, como exercício da nossa própria corporeidade, estão, dessa forma, em funcionamento da norma, mesmo quando estamos desobedecendo a ela. São fronteiras de travessia do corpo que não

estão isentas do espaço escolar. Pelo contrário, estão intrinsecamente associadas à produção desse espaço, onde o corpo é elemento-chave.

Revivendo em mim aquilo que Cecília Coimbra (2021) chamou de fragmentos de memórias malditas<sup>32</sup>, que possibilitam a invenção de si e de mundos, me deparo com momentos em que a escola para mim não foi somente ter medo de ir ao banheiro, de sofrer nas aulas de Educação Física ou na fila da merenda. Simultaneamente, outras forças passam pelo espaço escolar, permitindo a construção de um outro mundo possível dentro da instituição de ensino e que vai além de opressões ou marginalizações demarcadas pela diferença na escola. Isso porque, em outro mundo possível a diferença pode ser entendida enquanto diferença, e isso nos permite que essa relação com ela produza outras coisas que não deslizem tão rapidamente para a desigualdade. E, pensando nisso, lembro de como a escola também foi para mim um lugar de conforto, de aprendizagem, de solidariedade e de experimentação do meu corpo e da minha sexualidade.

Quando me sinto mais à vontade para me expressar como sou na escola do que em casa, isso diz muito sobre o lugar que a escola ocupa em minha vida. Apesar de sofrer situações de violência na escola principalmente por ser viado, encontrei lá também atos de coragem para literalmente gritar para quem quisesse ouvir que isso não era um problema para mim. Em um pátio cheio onde uns meninos estavam debochando de um colega meu por ser, segundo eles, “afeminado demais”, tive forças para gritar em alto e bom som que aquela não era uma questão para nós, que parecia que o problema quem estava carregando eram eles.

Talvez hoje isso pareça bobo, mas me senti quase um herói ao fazer isso com 15 anos. E, certamente eu não tive a coragem de fazer isso porque simplesmente em um estalo de dedos tudo mudou. Foi porque eu sabia que eu tinha ali uma rede de pessoas que estavam ao meu lado e que se mobilizariam caso algo acontecesse. Lembro do quanto me sentia confortável ao lado das amigas que construí na escola e do quanto elas faziam daquele espaço algo que pudesse me gerar algum acolhimento. E, apesar de toda a minha timidez e dificuldades em fazer amizade, percebo hoje que minha sexualidade em dissidência foi quem abriu as portas para que eu pudesse experimentar outros laços de convivência na escola que não fosse comigo mesmo. Isso faz com que eu perceba que essa força *queerizada* da minha

---

<sup>32</sup> Embora a comparação entre o que ela viveu no período da ditadura militar no Brasil e o que vivemos na escola como corpos em dissidência seja exagerada, me parece que há nessa relação ressonâncias de produção da vida em meio a violência. Durante todo o capítulo *A insistência da vida*, Cecília Coimbra (2021) conta histórias de que, quando ainda estava presa, por meio da solidariedade e dos laços que criou com suas colegas de cela, foi possível que ela tivesse momentos de leveza e que lhe geraram algum tipo de felicidade. Porque ela entende que há uma produção de vida capaz de vazar pelas fissuras da violência, criando reinvenções de si e de mundos. E é assim que gosto de pensar a escola.

estranheza “[...] até hoje me faz seguir ativamente na luta por outros mundos possíveis e impossíveis em um longo desafio da invenção cotidiana” (COIMBRA, 2021, p. 27).

A solidariedade e a alegria que experimentei junto aos meus companheiros me ensinaram que querer outro mundo é algo que não se faz sem que se entre, também, em um processo de invenção de si – e é esta dimensão processual, infinda e ilimitada da vida que, também através das memórias, não cessa de se criar (COIMBRA, 2021, p. 27).

Olhando hoje para as redes de amizade que construí na escola, compreendo que o elo que unia todo mundo era sempre estar desobedecendo a norma, de uma forma ou de outra. E sei que essa desobediência faz parte do próprio funcionamento da norma, o que é ainda mais complexo de entender que meu corpo produzido junto ao espaço escolar também era um processo de produção da própria diferença. Nessa teia de processos produtivos, a norma não se isenta de produzir a diferença. E no mundo possível inventado na escola onde há redes de amizades que se fortalecem pela desobediência, a diferença deixa de ser desigualdade para assumir força e coragem para todo dia ser viado na escola.

Enquanto reviro minhas memórias ao escrever esse texto, entendo cada vez mais o que Judith Butler (2021b, p. 18) quis dizer quando afirmou que “Quando o ‘eu’ busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração [...]”, o que me faz perceber que, na verdade, a tentativa de fazer um relato de mim acabou por se tornar um processo teórico-social. E, se Judith Butler (2021b, p. 18) estiver certa, “A razão disso é que o ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou um conjunto de relações – para com um conjunto de normas”. O que ilustra bem meu fragmento de memória anterior sobre a escola e as amizades que lá construí.

E, voltando à segunda parte do experimento de Denise Ferreira da Silva (2021c), onde os pontos vibrantes constituíam a matéria da esfera, me recorro de uma história que vivi ao conhecer Allan<sup>33</sup>, em uma escola municipal do interior do estado do Rio de Janeiro, quando ainda era estagiário do curso de Licenciatura em Geografia na UERJ. A escola era bem pequena e sofria com o desmonte da infraestrutura educacional que não é nenhuma novidade em nosso país. Portas quebradas, banheiros interditados, salas cheias e sem ventiladores, além de tantos outros problemas como falta de material para imprimir as atividades das crianças etc. A escola atendia estudantes do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental Anos Finais.

---

<sup>33</sup> Todos os nomes ao longo do texto são fictícios para preservar a identidade das crianças e adolescentes, com o objetivo de proteger suas identidades.

Allan estava já há alguns anos no 6º Ano. Era um menino negro, muito pequeno e muito magro. Vinha de uma família com a história muito conturbada. A mãe cuidou sempre de seus três filhos sozinha. Um deles agora já maior de 18 anos, um que sofre de esquizofrenia e era aluno da escola, matriculado no 8º Ano, e Allan, de 14 anos. Um dia Allan presenciou uma briga em casa onde o irmão mais velho estava batendo na mãe porque ela encontrou drogas no quarto dele e disse que não queria aquilo em casa. Allan desesperadamente chamou a polícia, que ao chegar na casa acabou prendendo o irmão de Allan em flagrante. Ao sair com a polícia, o irmão disse a Allan que assim que fosse solto voltaria para matá-lo.

Lembro que em uma de minhas conversas com Allan, ele me contou que não demoraria muito tempo mais para que o irmão fosse solto, e que ele tinha medo dele, mas alegou que sua mãe o defenderia. Além disso, fiquei sabendo que com a prisão do filho mais velho, a mãe de Allan teve que começar a se prostituir para cuidar dele e de seu outro irmão, já que o filho mais velho trabalhava em um mercado e mesmo que pouco colocava algum dinheiro em casa, mas com a prisão ele perdeu o emprego. Apenas o dinheiro que ela ganhava como empregada doméstica já não dava mais conta.

Allan era nitidamente a criança que mais chamava atenção na escola. Primeiro por seu comportamento muito fora dos padrões de disciplina exigidos pela instituição, e segundo porque Allan às vezes não era Allan, era Lorena. Quando Lorena, se recusava a entrar na fila dos meninos para subir para a sala de aula. Usava uma blusa na cabeça para fingir que era o cabelo e a qualquer som que tocasse – incluindo o Hino Nacional – Lorena fazia uma mega performance para que todo mundo pudesse ver. Às vezes Allan ia para a escola, às vezes Lorena. E às vezes havia uma convivência entre Allan e Lorena naquele corpo em um único dia, dependendo do momento. E independente de quem fosse, nunca faltava aula. Mesmo que fosse só para ficar correndo pelo corredores da escola.

Certamente Allan/Lorena sofria com colegas que zombavam de suas performances e seu jeito “afeminado”, mesmo quando Allan. Eram muitos gestos, fala muito alta e uma energia inigualável para conversar e mostrar o que tinha aprendido sobre novos passos de dança. Os meninos, principalmente, hostilizavam Allan/Lorena das mais variadas formas possíveis. Porém, esse monstinho no espaço escolar também encontrou amigas que se divertiam com ele, que brincavam, que dançavam no recreio e que viviam jogando peteca.

Entre o corpo docente, as opiniões sobre Allan/Lorena eram divididas entre quem achava aquilo a maior das aberrações e quem achava que era melhor deixar que Allan/Lorena fosse livre para ser do jeito que era. Porém, isso não quer dizer que quem estava “a favor” de

Allan/Lorena estava entendendo toda aquela monstruosidade *queer* que emanava daquele corpo. A maioria que achava que tinha que deixar Allan/Lorena livre era por causa dos problemas em casa, ou achavam que ele tinha algum distúrbio mental. Uma vez, um porteiro que tinha saído de seu posto para buscar um café na sala dos professores disse em alto e bom som: “*Tem uma aberração correndo pelos corredores, o que eu faço?*”. Se tratava de Lorena correndo para lá e para cá, com um cabelo feito de blusa e um vestido de cartolina – com direito a uma fenda lateral – que a professora de português tinha entregado para que a turma pudesse fazer um trabalho. Eu estava sentado numa mesa preenchendo uns documentos, e a coordenadora da escola respondeu ao porteiro: “*Ah, deixa ele, ele tem problema de cabeça*”.

Naquele mesmo dia, abordei Lorena no pátio para perguntar o que ela estava fazendo a fim de me aproximar um pouco mais. Conversa vai, conversa vem, perguntei como Lorena ia para casa aquele dia, se ia sozinha ou se esperaria o irmão. Prontamente ela me respondeu: “*Eu não vou para a casa, eu moro aqui, quem vai é o Allan*”. E, para mim, essa resposta de Lorena disse muito sobre o que a escola representava para Allan/Lorena. Somente na escola Lorena existia, ela não ia para casa com Allan. Isso demonstra que, apesar de toda violência vivida no espaço escolar, Lorena era uma força motriz de subversão à subalternação que queriam enquadrá-la. Era na escola que Lorena sentia que podia dançar, bater o cabelo de blusa, desfilar para as amigas, conversar sobre os meninos que ela achava bonitos. Lorena era uma produção viva daquele espaço escolar, daquele corpo negro, pequeno e magro que insistia em vibrar pela escola.

Sei que a desobediência de Allan/Lorena é um efeito do funcionamento da norma, que determina que ali aquele corpo é o anormal em relação a todas as outras pessoas consideradas normais naquela escola. Sei também que eu poderia me aprofundar nas violências vividas por Allan/Lorena no espaço escolar, sobre os possíveis problemas de ensino-aprendizagem que sofria ao ser “largado” pela escola, sobre a forma como os profissionais da escola tratavam Allan/Lorena e tantas mais violências ali presentes (como discuti em questões anteriores nesse mesmo subtópico do capítulo no que tange às violências na escola). Contudo, Allan fez de tudo isso forma de vida, e entendeu que aquele espaço era propício para que Lorena pudesse viver também.

Entretanto, o que, para mim, conecta a história de Allan/Lorena com a segunda parte do experimento de Denise Ferreira da Silva (2021c) é o fato de entender que na escola os “pontos vibrantes” são nossos corpos que acabam por constituir também parte da matéria que se condensa em escola. E esses corpos vibrantes acabam por transferir calor uns para os outros. E o que acontece com os espaços entre esses corpos vibrantes? Não sei se esse



acontecimento tem um nome, mas sabemos que ali há transferência de energia e que cada um desses corpos é afetado pelas vibrações dos demais. Desse modo, como a Poética Negra Feminista é para Denise Ferreira da Silva (2019), para mim a monstrosidade *queer* também é uma possibilidade de imageamento criativo para insurgir a um Mundo Implicado, como um *Corpus Infinitum*, em um espaço corporificado.

Ao conviver com Allan/Lorena, entendi que mesmo sendo apenas um estagiário que ia na escola algumas vezes por semana, era nítido que a vibração daquele corpo afetava a todos os demais corpos, incluindo o meu, e que também era afetado por esses corpos. A presença de Allan/Lorena naquele espaço escolar forçava que outras coisas além da violência também acontecessem, como o sentimento de Lorena se sentir segura para viver na escola e não na casa de Allan. Entre todas as adversidades, a escola não era para Allan/Lorena somente um lugar de violência. Ali, na produção daquele espaço, daquele corpo e daquela diferença outras formas possíveis de se viver a escola foram criadas por Allan/Lorena, como uma estratégia de sobrevivência, mas também como uma possibilidade daquilo que Judith Butler (2020b) denominou de vida vivível.

De certo, a ideia de uma vida vivível pode nos remeter a pensar que haveria uma distinção entre possíveis vidas que seriam dignas de serem vividas e outras não. Contudo, isso desconsideraria padrões aos quais são impostos quando pensamos em vidas, como a questão igualitária de que todo mundo merece viver. Portanto, não se deve concluir de início que tudo que pode morrer sofre a imposição de uma preservação da vida, mas sim que uma obrigação de preservar a vida nos surge pelo fato de que nós somos seres sociais, dependentes do mundo que nos é exterior.

O corpo implica mortalidade, vulnerabilidade, agência: a pele e a carne nos expõe ao olhar dos outros, mas também ameaçam nos transformar na agência e no instrumento de tudo isso. Embora lutemos por direitos sobre nossos próprios corpos, os próprios corpos pelos quais lutamos não são apenas nossos. O corpo tem sua dimensão invariavelmente pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu. Entregue desde o início ao mundo dos outros, ele carrega essa marca, a vida social é crucial na sua formação; só mais tarde, e com alguma incerteza, reivindico meu corpo como meu, se é que o faço (BUTLER, 2020a, p. 46).

Para, então, que uma vida seja vivível é preciso proporcionar condições e lutar para que tais condições se sustentem. “Onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2020b, p. 43). E nossas obrigações com a preservação de uma vida vivível deve ser centrada no fato de que para que possamos construir condições que tornem a vida possível, deve haver a percepção de que não há como uma vida ser vivível sem condições que a sustentem, o que implica nossa

responsabilidade política “[...] e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas” (BUTLER, 2020b, p. 43). E, acredito que muito dessa história de Allan/Lorena tem a ver com reconhecimento.

Judith Butler (2020b) afirma que a condição de reconhecimento deve ser entendida como algo que não é uma qualidade ou uma potencialidade dos seres humanos. Isso porque, se pressupormos o reconhecimento dessa forma, teremos que entendê-lo como uma potencialidade universal e, conseqüentemente, pertenceria a todas as pessoas. O que, de antemão, já resolveria o problema, já que estabeleceríamos um ideal normativo como uma condição preexistente e, então, já reconheceríamos tudo o que precisaríamos saber sobre reconhecimento. Isso implica a consideração de que “Não há desafio que o reconhecimento proponha à forma humana que tenha servido tradicionalmente como norma para a condição de ser reconhecido, uma vez que a pessoa é essa própria norma” (BUTLER, 2020b, p. 20). O que nos interessa, portanto, é saber o modo como essas normas operam para tornar uns sujeitos reconhecíveis e outros mais difíceis de reconhecer.

Para que isso seja possível, Judith Butler (2020b) alega que há dois termos que precisamos compreender: [1] a apreensão, como um modo de conhecimento que ainda não se trata de reconhecimento; [2] e a inteligibilidade, entendida como esquemas históricos que estabelecem os domínios do cognoscível. Isso nos leva a entender que nem todo ato de conhecimento é um ato de reconhecimento, mas não podemos afirmar o contrário, pois “[...] uma vida tem que ser inteligível *como uma vida*, tem de se conformar a certas concepções do que é a vida, a fim de se tornar reconhecível” (BUTLER, 2020b, p. 21, grifos da autora).

Trazendo essa questão da condição de reconhecimento para o que Thiago Ranniery (2017a, p. 6-7), em uma leitura butleriana, trabalha como política de reconhecimento, pensando na história de Allan/Lorena, é possível perceber “[...] como a política de reconhecimento opera em torno de um duplo entrelaçamento entre interpelações de gênero e da linguagem da pedagogia”. Refletindo sobre como “A profundidade das relações que se estabelece com a escola demonstra que é possível habitar as normas e, pelo trabalho de compor tais relações, torna-se uma vida vivível” (RANNIERY, 2017a, p. 7). Na história de Allan/Lorena na escola, fica perceptível como as regulações de gênero apresentadas por Judith Butler (2014) se fundamentam na produção do espaço, através do tempo, pois como a autora assegura, o reconhecimento não pode ser reduzido a um lugar de governo, pois ele é também uma condição de agência (BUTLER, 2020a).

Defendo, junto a Thiago Ranniery (2017a), que gênero é parte constitutiva de sujeitos como Allan/Lorena capaz de criar produtividade ao provocar a possibilidade de pensar certa

corporeidade tida como “feminina” que se materializa em um corpo tido como de “masculino”. O que torna evidente a necessidade que ainda temos em debater com urgência a presença de “meninos femininos” no espaço escolar, pois “A pouca atenção dada aos ‘meninos femininos’ parece reforçar [...] que há vergonha em ocupar o lugar de feminino” (RANNIERY, 2017a, p. 11). Isso acaba por entrecruzar questões de gênero e sexualidade, uma vez que quando a existência de Allan/Lorena não era tida como uma “coisa de criança”, quase que automaticamente já o reconheciam como viado. Nas experiências que tive ao observar Allan/Lorena mais de perto e a forma como as pessoas reagiam à sua presença, não consegui perceber explicitamente nenhuma questão racial, mas, de certo, o racismo velado também pesava sobre aquele corpo. Assim, a interpelação quase que automática de classificar Allan/Lorena como viado reafirma o entrecruzamento entre gênero e sexualidade no modo como os corpos entendidos de “menina” permitem o reconhecimento de uma “feminilidade” no corpo de Allan/Lorena.

Em jogo, uma política de reconhecimento que demanda a produção de si com a correlata inscrição de um sujeito como espécie que, [...] se não pode mais ser identificado por meio da patologia ou da criminalização, se torna identificável e, portanto, vivível [...] por meio da materialidade confessada pelo corpo, pelo estilo, pelos objetos que consome, pelas roupas que usa, pelas músicas que ouve, pelo medo de falar e andar. A constituição do reconhecimento para um “menino gay” não só depende das normas de gênero; de algum modo, está sendo deslocadas para uma corporeidade generificada que os destacam e os identificam como “meninos” sem suspender a relação sexo-gênero que a matriz normativa articula como base (RANNIERY, 2017a, p. 17).

Essa história de Allan/Lorena ilustra que há uma energia potencial sendo transferida desses corpos monstruosos que faz outra coisa que não só sofrer com a violência presente no espaço escolar. Há ali uma troca de calor que incendeia a impermeabilidade da cis-heteronormatividade branca instituída sobre o corpo de Allan/Lorena, como efeito dessa norma e da relação sexo-gênero, que faz com que essa existência seja reconhecida nesse espaço e que deixa pistas evidentes de que ali há produção de diferença percebida pelos efeitos que ela produz, condensadas ou não no corpo de Allan/Lorena.

Em carne viva a vida há de ser latente.

*Sobre vivências*

*Antecede a mim  
Aquilo que ainda nem sonhei  
Do quanto vivi  
Em cada manhã estranha de sol*

*Sobressalente ao desejo de vir  
Antecipo a viagem no tempo  
Retribuo a tensão do momento  
Constituída como um devir*

*Acalento o fragmento de mim  
Que é parte daquilo que eu não sou  
Onde a morada é passeio  
E o anseio no tempo é de fim*

*Condolências ao apelo de mim  
Na completude da destruição  
Há um desmoronamento de mim  
No seio da contradição*

Victor Sousa

## CAPÍTULO III

### GEOGRAFIA DA ESCOLA: QUESTÕES ESPACIAIS E CORPOS QUE VIBRAM

#### III.1: A escola como um problema geográfico

Ao buscar estudar sobre o espaço escolar, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) afirmam que a princípio pode parecer estranho investigar o que seria o escolar. Isso porque, ironicamente, os autores nos questionam se já não seria óbvio que a escola é uma instituição de ensino que foi inventada para inserir as crianças no mundo. Ou que já não seria evidente que a escola é a instituição responsável por equipar as crianças com conhecimentos e desenvolver nelas habilidades e, além disso, prepará-las para o mercado de trabalho. E, nesse contexto, não seria também a escola o espaço onde crianças, adolescentes e até mesmo pessoas adultas se deparam com todo tipo de aprendizagem para que essas pessoas encontrem seu lugar no mundo? E, ainda, não seria óbvio que o lugar dessa aprendizagem é a escola? “Que ela é uma *iniciação* ao conhecimento e às habilidades e uma *socialização* dos jovens na cultura de uma sociedade?” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 25, grifos dos autores). Não seria, então, a escola uma forma coletiva e economicamente viável para que tudo isso possa ser conquistado por um indivíduo, já que essas coisas são tão importantes para atender ao nível de complexidade social no qual nos encontramos?

Não é difícil perceber que esses são questionamentos e problematizações muito comuns e generalizantes do que a escola é e faz. Em contraste a tais pontos de vista, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) acreditam ser importante ressaltar que a escola é uma invenção política específica da *polis* grega e que essa escola grega nasce com o objetivo de usurpar das pessoas privilegiadas das elites aristocráticas e de militares da Grécia antiga, o tempo. Pois, essa escola fornecia tempo livre, ou como os autores preferem chamar, um tempo não produtivo, onde aquelas pessoas que por sua natalidade ou posição na sociedade não tinham legitimamente o direito de reivindicá-lo. Ou seja, o que a escola grega fazia era “[...] estabelecer um tempo e um espaço tanto da sociedade [...] quanto da família [...]. Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre!” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 26).

A questão é que essa democratização do tempo era vista com hostilidade e desprezo pela elite privilegiada, pois, para ela, a escola era uma forma de interromper “[...] os auspícios da ordem natural das coisas” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 27). Portanto, para os

autores, não são somente as raízes da escola que repousam na Grécia Antiga, mas também o ódio dirigido a ela. “Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 27). Desse modo, a escola acaba sendo vista como uma instituição que deveria ser uma extensão da família, como um espaço para se promover um segundo ambiente de educação, suplementando o processo educativo promovido de seu núcleo familiar.

Sendo assim, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) alegam que, de início, pode parecer confuso pensar na defesa do direito de existir da escola quando temos tantos prédios escolares de pé e tantos outros que estão sendo construídos. Quando temos uma demanda elevada de formação docente, seja inicial ou continuada. Quando temos tantas escolas sofrendo com superlotação, entre tantas outras evidências que se torna quase impossível as pessoas aceitarem que “[...] a escola está à beira de desaparecer [...]” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 156) e que ela sofre constantemente ameaças diversas e reais. Isso porque, “A escola e a experiência escolar de ‘ser capaz de’ que a acompanha [...] são o que a produz, eminentemente, revolucionária assinatura da democracia na e sobre a sociedade” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 156). Destarte, na visão deles, a personificação que distingue o tempo livre ou não destinado do tempo livre ou destinado acaba sendo o que dá origem à escola, possibilitando tornar visível a igualdade e tornar possível a capacidade de começar.

Pois, “A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado. É surda para a invocação de um destino ou de uma predestinação natural” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 157). Nessa concepção, os autores afirmam que a escola se fundamenta na hipótese de igualdade. Sendo, a escola “[...] uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 157), o que leva os autores a presumirem que a predestinação natural parece estar retornando por meio do que eles chamam de mito do talento, a ponto que o bem comum parece estar sendo reduzido a uma fonte para a capitalização da existência individual.

Dessa maneira, os autores entendem que os ataques que a escola vem sofrendo atualmente são manifestados como apelos atraentes que objetivam maximizar o que tem sido considerado como ganhos de aprendizagem e otimização de um bem-estar comum a todas as pessoas. Entretanto, ao desmascarar tais apelos podemos perceber que eles escondem uma estratégia de destruição e uma suposta neutralização da escola. O que conseqüentemente

reduz o espaço escolar a uma instituição prestadora de serviços escravizada por esses supostos ganhos de aprendizagem e, então, se reduz ao serviço de satisfazer às necessidades individuais de estudantes e ao aperfeiçoamento dos resultados individuais desses níveis de aprendizagem.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) defendem que há pelo menos três formas escolares: a escola clássica, a escola moderna e a escola contemporânea. Para os autores, isso se trata de um trabalho interessante e rico, a qual chamam de arqueologia das formas escolares. Eles afirmam que essa arqueologia reconhece que sempre, de algum modo, as formas escolares carregam consigo a marca da igualdade, mas que ela também reforça que há diferentes formas de igualdade e da própria relação do que é entendido como igualdade e escola. Assim, eles elucidam que na escola clássica a igualdade era entendida como uma condição; na escola moderna a igualdade passa a ser acompanhada de um ideal de universalidade, mas é tratada como uma promessa; e, por fim, na escola contemporânea é a igualdade universal que passa a ser entendida como uma condição, sendo a escola um espaço de possibilidades. Julgo ser importante destacar que os autores não compartilham de uma abordagem romântica de igualdade, como costumamos encontrar em muitos textos acadêmicos, mas, certamente compartilham de uma abordagem esperançosa no que tange à relação entre igualdade e escola.

Para eles, a igualdade deve ser trabalhada em termos pedagógicos, o que a diferencia de uma igualdade trabalhada em termos sociais – como ser igual ou se tornar igual socialmente, culturalmente e até mesmo economicamente –, e da igualdade jurídica, onde supostamente toda pessoa seria igual perante a lei. Ainda, a igualdade pedagógica trabalhada pelos autores também não se trata de uma igualdade de oportunidades ou de resultados, onde seria possível compensar as desigualdades colocando cada indivíduo no mesmo ponto de partida para que, juntos, cruzassem a linha de chegada. Portanto, os autores entendem que a igualdade pedagógica apresenta um duplo sentido: “[...] admitir que cada estudante é capaz de aprender (e estudar/exercitar-se) e admitir que há uma matéria e um assunto escolar comum – a fim de ser capaz de renovar o mundo – para cada um dos estudantes” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2021, p. 189).

Apesar de concordar plenamente com Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) de que devemos incessantemente defender o direito de existir da escola e que isso se trata de uma questão pública, me incomoda o excessivo apelo ao ideal de igualdade trazido no pensamento dos autores. Maximiliano López (2021), desenvolveu um estudo sobre esse ideal de igualdade na obra de Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), observando atentamente como ele

aparece nas três formas escolares descritas pelos autores: a escola clássica, a escola moderna e a escola contemporânea.

Sendo assim, “A *skholé* grega, isto é, o ócio, define o modo de vida dos homens livres; dos iguais. A escola antiga nasce como um aprofundamento e uma radicalização desse modo de vida” (LÓPEZ, 2021, p. 178, grifo do autor). Na Grécia Antiga a igualdade, a liberdade e o ócio eram elementos que competiam ao cidadão<sup>34</sup> grego, e somente a ele. Naquele período não havia sequer a hipótese de se pensar a igualdade para quem não era cidadão grego, ou seja, mulheres, pessoas escravizadas e bárbaros. Portanto, a igualdade não se tratava de um direito, ou de uma igualdade universal como chamam Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), mas sim de um privilégio de cidadania.

Assim, Maximiliano López (2021) explica que a escola grega não foi concebida para servir de dispositivo civilizatório, já que “[...] um escravo não se podia fazer grego estudando e um grego não era tal em virtude de sua escolaridade, mas de seu nascimento” (LÓPEZ, 2021, p. 179). Logo, o ideal de igualdade da escola clássica levava em consideração a condição de nascimento para que, então, os indivíduos pudessem ser tratados como iguais. Era a partir daí que se estabelecia qualquer preceito de igualdade. Pessoas escravizadas e as consideradas bárbaros sequer eram levados em consideração, portanto, estavam fora da marca da igualdade da escola clássica.

Ainda segundo Maximiliano López (2021), na escola moderna a igualdade perde sua condição de estar relacionada a um privilégio de cidadania para passar a ser oferecida para todas as pessoas como uma promessa. Assim, ela já nasce com essa “[...] sutil operação que permite organizar a conquista como uma empresa pedagógica” (LÓPEZ, 2021, p. 182). E isso ocorre, primeiramente, na forma de evangelização que acarretou um segundo momento que se voltou para um processo civilizatório. “Tal dispositivo permite que a desigualdade se tornasse não só tolerável, mas também produtiva no esquema colonial moderno” (LÓPEZ, 2021, p. 182). Portanto, enquanto a escola clássica era organizada em torno de uma fronteira que separava pessoas livres e escravizadas, indivíduos de cidadania grega de bárbaros, como uma forma de separação no tempo e no espaço, o autor assegura que a escola moderna fez dessa fronteira uma promessa de igualdade jamais realizada. O que define, então, que a problemática em torno da igualdade na escola moderna não se tratou em si de um ideal igualitário, mas de uma promessa falaciosa de igualdade.

---

<sup>34</sup> Importante mencionar que a utilização do masculino nesse trecho do texto é proposital, pois, como nos lembra Cecilia Caballero (1999), além das pessoas escravizadas e das consideradas bárbaros, crianças e mulheres também não eram consideradas cidadãs na Grécia Antiga.



Quanto à escola contemporânea, Maximiliano López (2021) entende que ela é um meio sem finalidade. E isso faz com que novamente nos confrontemos com o problema da igualdade, que, para ele, se apresenta de uma forma inédita. Isso porque ele entende que a escola atual já não é mais um espaço que caminha para uma igualdade futura, mas sim que a escola contemporânea é um lugar para a igualdade estar. “É precisamente esse modo particular de estar na escola o que possui hoje um valor político” (LÓPEZ, 2021, p. 184). Ou seja, essa questão abre caminho para pensarmos a escola como um lugar de igualdade, sendo que “[...] desta vez uma igualdade universal, sem promessas dilatórias” (LÓPEZ, 2021, p. 184), onde essa igualdade universal seja trabalhada como uma condição e não como uma meta. Nessa direção, a escola contemporânea seria um espaço de possibilidade e não de futuro. E, se a escola é um espaço de possibilidade, não é porque ela é capaz de fornecer ferramentas para que estudantes tenham uma vida promissora. Em contrapartida, é porque “[...] em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado” (LÓPEZ, 2021, p. 185).

A contrapelo, para Elizabeth Macedo (2014), as tentativas de articulação entre igualdade e diferença no campo educacional são uma barreira à medida em que essa articulação se constrói em um contexto que o sentido da diferença é reduzido à diversidade. “Em um discurso circular, cria-se o diferente a quem se pretende garantir igualdade social e econômica, promessa que jamais será cumprida” (MACEDO, 2014, p. 86). Desse modo, ela defende que é necessária uma desconstrução desse discurso hegemônico que propala a ideia de uma igualdade econômica e de oportunidades que diz respeitar e incluir as diferenças, o que não seria a ideia de igualdade trazida por Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) ao pensarem na igualdade em termos pedagógicos. O que ainda assim me causa incômodo.

A fim de desenvolver seu argumento, Elizabeth Macedo (2014) se utiliza de uma afirmação de Boaventura de Sousa Santos (1997), na qual o autor alega que “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito se ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS *apud* MACEDO, 2014, p. 86), onde ela faz o exercício de combater essa ideia de que a diferença é capaz de nos inferiorizar, ideia que fomentaria uma luta pela igualdade. O argumento de Elizabeth Macedo (2014) é que a afirmativa de Boaventura de Sousa Santos (1997) só faria sentido em um

contexto em que a diferença considerasse que a cultura<sup>35</sup> é assumida apenas como um repertório de compartilhamentos de significados. Portanto, ela alega que em um contexto em que a diferença é a diferença em si, não é possível que haja diferentes para se tornarem iguais.

Dessa forma, a autora afirma que é impossível que a igualdade seja tomada como um horizonte político. Pois “A possibilidade de tal igualdade depende da eliminação das relações de poder que reduzem os sentidos de diferença. Entendo, portanto, que qualquer promessa de igualdade é falaciosa” (MACEDO, 2014, p. 96). E, apesar de apresentar uma leitura derridiana sobre a diferença, Elizabeth Macedo (2014) se apoia muito no que Nicholas Burbules (2018) descreveu como sendo uma gramática da diferença.

Em seu estudo sobre a diferença, Nicholas Burbules (2018) apresenta nove dimensões da diferença, que são: diferença como variedade, diferença em graus, diferença de variação, diferença de versão, diferença de analogia, diferença entre, diferença além, diferença no interior e diferença contra. Não é meu objetivo aqui percorrer sobre o que o autor denominou sobre a diferença em cada uma dessas dimensões, pois, para prosseguir entendendo o argumento de Elizabeth Macedo (2014) basta refletirmos sobre as dimensões de diferença entre e diferença contra. Assim, para Nicholas Burbules (2018) as dimensões diferença como variedade, diferença em graus, diferença de variação, diferença de versão e diferença de analogia podem ser resumidas a dimensão da diferença entre. Isso porque, segundo o autor, essas cinco outras dimensões representam a diferença como diversidade, apelando para uma ideia de comparação e contraste. Ele ressalta também que elas não dão atenção suficiente para o caráter dinâmico da diferença. Além disso, “Sua dependência da identificação de similaridades [...] torna-as inadequadas para compreender os casos de diferença radical – diferenças que questionam até mesmo nossos pressupostos sobre similaridade e analogia” (BURBULES, 2018, p. 172).

Assim, para Elizabeth Macedo (2014) o compromisso com a igualdade acaba por presumir uma ideia de inclusão total que pensa a diferença como uma diferença entre, no contexto em que todos os grupos culturais poderão ter acesso à escola e a um suposto projeto de cidadania nacional e, portanto, tal projeto precisa ser inclusivo às diversas culturas. Contudo, ela entende que essa ideia de inclusão total acaba por camuflar uma promessa de igualdade que é uma impossibilidade como meta. “Incluir é incluir algo e, portanto, pressupõe que alguém não estará incluído. Se todos são incluídos na cidadania, não há um fora (ou um

---

<sup>35</sup> Importante mencionar que Elizabeth Macedo (2014) trabalha a cultura no sentido expresso por Homi Bhabha (1998), em que cultura não é um objeto epistemológico, ou uma coisa, mas sim uma política de significação.

outro) da cidadania e, portanto, ninguém pode ser incluído” (MACEDO, 2014, p. 97). O que há, então, é uma estratégia de manutenção dessa ilusão de promessa de igualdade que tem como finalidade colocar quem está do lado de fora da cidadania em um lugar invisível para o discurso de um projeto de cidadania nacional.

A exemplo disso, ela pensa em estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e acabam por não alcançar os níveis de competências exigidos pelos sistemas nacionais de educação. O faz com que tais estudantes sejam “[...] aberrações no discurso da cidadania. Eles são deslocados para o nível individual, são sujeitos que seguem existindo como Outros concretos, mas que não têm visibilidade nas políticas” (MACEDO, 2014, p. 97). Esse exemplo demonstra como a diferença é vista pela dimensão da diferença entre, e ilustra como essa dimensão exige sempre um limite que define o que está dentro e o que ficará para o lado de fora. “Em resumo, a luta pela igualdade é o mesmo movimento que produz a diferença que inferioriza, a *diferença entre*, a menos que se admita a ilusão de que o poder possa ser eliminado” (MACEDO, 2014, p. 99, grifos da autora). Para tanto, a autora defende que o trabalho com a diferença seja realizado por meio da dimensão da diferença contra, à qual Nicholas Burbules (2018) a definiu como:

[...] uma forma crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela. Representa uma reação direta ao “pluralismo”, no sentido em que este é normalmente compreendido; a diferença constitui uma oposição às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação (BURBULES, 2018, p. 177).

Desse modo, Elizabeth Macedo (2014) entende que a diferença contra, que ela prefere chamar apenas de diferença, não se trata de uma diferença do ponto de partida em que todas as pessoas são iguais, ao passo em que ela permite o questionamento das normas em que a diferença é produzida. Logo, para ela, a diferença contra oportuniza uma discussão fundamental ao redefinir o compromisso político-teórico em favor da diferença. Ao entender a diferença contra dessa forma, consigo compreender a defesa que Elizabeth Macedo (2014) faz ao trabalho com a diferença por essa dimensão. Todavia, ainda não me sinto convencido de que esse é o melhor caminho para o trabalho com a diferença, pois, para mim, a diferença contra ainda carrega consigo pressupostos da binaridade, além de não demonstrar potencialmente como o limite entre quem está do lado de dentro e quem ficará do lado de fora pode ser rompido. Portanto, mais uma vez recorro a Denise Ferreira da Silva (2019) para pensar em um trabalho com a diferença que possa atender a tais questões, pensando em uma proposta que a autora designou de diferença sem separabilidade.

Denise Ferreira da Silva (2019) entende que a diferença à qual usualmente conhecemos e a ela empregamos pressupostos de binaridade estaria estruturada em duas estratégias: [1] a de medição, onde atribui-se as ideias de igualdade e desigualdade entre elementos comparados frente as coisas do mundo; [2] e a ordem, instituída pela enumeração das diferenças, demarcando identidades e estabelecendo níveis de classificação. Assim, essa formulação da diferença nasce do contexto ontoepistemológico que cria uma incorporação da igualdade/desigualdade e da identidade/diferença capaz de nortear as condições de produção do conhecimento da própria existência humana em duas configurações epistemológicas que a autora entende como distintas.

Na primeira delas, a Física clássica apresentou a diferença humana como o efeito de algo que é externo ao corpo, pois, como explica Denise Ferreira da Silva (2019, p. 78), nesse contexto a diferença está completamente em um estágio de exterioridade, “[...] tornando todas as afirmações que [o corpo] manifesta ou expressa na essência (interior) do humano e das outras coisas”. E, na segunda configuração epistemológica, a História Natural acabou por representar a natureza como um conjunto de seres, pressupondo que tal conjunto poderia ser distribuído no que ela chama de “[...] tabela constante de identidades e diferenças” (FERREIRA DA SILVA, 2019, p. 78), utilizando-se tanto de dados mensuráveis como também classificáveis, no sentido de exterioridade, onde os sujeitos estariam vulneráveis as perturbações decorrentes dos eventos geológicos.

Sendo assim, a autora compara tais configurações à forma como o cálculo instituiu a Física como a explicação mais concreta e aceita pela ciência em relação às leis universais do movimento, sendo o ordenamento o responsável pela noção de universalidade, restrito ao domínio do que pode ser observado. Ela explica que a formalização nortear o campo epistemológico clássico por meio da noção de ordem. Disso, emerge uma noção de diferença que acaba representando significados de uma desigualdade vertical (medição) e horizontal (classificação). “Por meio da abstração [...] esse ordenamento do mundo vivente (humanos, plantas e animais) gerou um mapeamento formal das coisas existentes” (FERREIRA DA SILVA, 2019, p. 79), fugindo da responsabilidade de encontrar respostas para questões sobre como essas existências estão presentes no mundo que não fosse por meio do desejo e do governo de um Deus criador.

Desse modo, o que Denise Ferreira da Silva (2019) chamou de representação simbólica do estágio de exterioridade permitiu a razão científica fazer sua primeira incursão nas escritas sobre as condições humanas. “Mas essa incursão permanece no nível da observação, descrição e classificação de [...] corpos e modo de existência, que essas escritas

usavam para designar variedades humanas” (FERREIRA DA SILVA, 2019, p.79). Contudo, para ela, faltava aquilo que marcaria o surgimento do campo epistemológico moderno, no enfoque da interioridade e da temporalidade: o pressuposto ontoepistemológico que produziria o corpo como um significante da mente.

Assim, a diferença sem separabilidade extirpa os limites que estabelecem o que fica para o lado de dentro ou para o lado de fora ao desconstruir as estratégias da medição e da ordem, pressupondo que a diferença está sempre do lado de dentro, mesmo que haja uma composição de forças que busque eliminá-la. Além disso, a diferença sem separabilidade se aproxima do meu entendimento da diferença como um eco ao não apelar para a exterioridade e nem aos limites do visível. Desestabilizando ordenamentos, codificações e classificações possíveis entre aquilo que seria considerado diferente das demais coisas que existem no mundo. E, defendendo que o trabalho com a diferença realizado dessa forma na escola seja mais produtivo do que o apelo por uma igualdade que permanece sendo nada mais do que um anseio inalcançável, uma herança que carregamos das promessas iluministas.

Portanto, como disse anteriormente, reforço que consinto plenamente com Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) de que precisamos defender a escola das ameaças que ela vem sofrendo já há muitos anos. Todavia, me gera algum tipo de incômodo a ideia dos autores de defender a escola com o sentido de *skholé* e o que eles chamam de *experimentum skolae*, por dois motivos. Primeiro porque esse experimento apela fortemente para as questões referentes a igualdade na escola como um começo e já argumentei sobre meus incômodos com a concepção de igualdade me baseando tanto nas ideias tanto de Elizabeth Macedo (2014) quanto de Denise Ferreira da Silva (2019). E, em segundo lugar, para os autores a escola “Oferece o mundo como um bem comum a fim de permitir a sua renovação através da formação de interesse e curiosidade” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 157). Porém, entendo, novamente junto ao pensamento de Denise Ferreira da Silva (2019), que ao invés de renovarmos esse mundo que conhecemos hoje, o Mundo Ordenado, é preciso destruí-lo para que possamos emergir a um novo mundo: o Mundo Implicado.

Além disso, anuncio já no título desse capítulo que as questões espaciais estarão presentes nas discussões que aqui mobilizo e, talvez, pode parecer que até aqui o espaço tenha sumido dessas discussões. Contudo, entendo que a forma como Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) pensam a escola do modo como apresentei as ideias desses autores aqui é muito mais pensar essa escola enquanto um espaço do que como uma instituição de ensino. Não que precisemos construir uma cisão entre pensar a escola como espaço e como instituição

de ensino, mas sim poder perceber o espaço escolar também pelas questões espaciais que, geralmente, ficam como pano de fundo quando refletimos sobre a escola.

E, retomando as reflexões acerca do espaço escolar, me pego pensando novamente sobre como, em muitos casos, esse espaço recebe um papel de coadjuvante no campo de estudos da ciência geográfica. Existe um extenso grupo de filósofos da educação no Brasil, aos quais posso citar alguns, como Silvio Gallo (2020), Pedro Pagni (2020), Antonio Severino (2020), Marcos Pagotto-Euzebio (2020), Samuel Mendonça (2020) e Leoni Henning (2020), que buscam pensar a escola como um problema filosófico, e não necessariamente sobre o ensino de Filosofia, uma Filosofia escolar ou uma educação filosófica. Problema aqui deve ser pensado como um ato reflexivo que permite uma ação sempre interrogativa, e não a busca de soluções para algo que precise ser resolvido.

Marcos Pagotto-Euzebio (2020, p. 38) problematiza a percepção da escola como um problema filosófico ao indagar: “Quando nos propomos a pensar a escola como um problema da filosofia, de qual escola estamos falando? E qual filosofia tratamos, quando escolhemos a escola como seu problema?”. Frente a tais questionamentos, o autor entende que nesse contexto não devemos permitir que uma tendência inata de um discurso filosófico que tende tanto para a abstração quanto para as ideias gerais sejam o fundamento para possíveis respostas. Isso porque, a abstração é vista como uma virtude e as ideias gerais sempre que aparecem são tomadas como um vício. Portanto, ele afirma que o trabalho com a escola precisa ser feito de modo a envolvê-lo ao que o autor designa de concretude operativa, pois assim é possível evitar abstrações generalizantes. E ele ainda assegura que o mesmo deve valer para a Filosofia.

Sendo assim, ele entende que a escola deriva de certa ordem política. “Em nosso caso, a escola é parte do conjunto de instituições de um regime republicano: uma democracia representativa (alguns diriam burguesa), constitucional que instaura um Estado de direito” (PAGOTTO-EUZEPIO, 2020, p. 41). Para o autor, não parece ser difícil que uma vertente da Filosofia “[...] animada pelo anseio sinóptico, pela vontade de alçar-se ao ‘ponto de vista do olho de Deus’” (PAGOTTO-EUZEPIO, 2020, p. 41) seja capaz de conceber a escola como um epifenômeno, uma expressão particular de relações de produção, reprodução e mantenedora da desigualdade, que em uma sociedade tão desigual como a nossa, serviria apenas como um instrumento de opressão sobre os “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014).

Contudo, o autor assegura que a escola é um espaço fértil para os poderes da recusa, da suspeita e da condenação. Segundo ele, no que compete à escola, o caráter abstrato da definição se reveste por meio de uma concretude e de uma realidade que agem de forma

brutal, e então passamos a lidar não mais com questões de descrição ou de forma, mas com a ideia de juízos de valores éticos e políticos diante do que a escola deve preservar e prescrever, e de como ela deve fazer isso. “[...] o que encontramos na escola, também como elemento constitutivo, é a *intencionalidade*: a escola deve não apenas ‘dizer o que é’, mas ao dizer isso, também ‘o que deve ser’. E dizer isso para todos” (PAGOTTO-EUZEBIO, 2020, p. 45, grifo do autor).

Tocamos aqui o ponto nevrálgico da discussão sobre a escola como um problema filosófico. Ele é também a origem do mal-estar da tentativa de fazê-la se acomodar no interior da filosofia, de recebê-la como um tema da filosofia sem destruir o que ela é, sem propor-lhe que seja outra coisa para ter prerrogativa de existência, teórica ou prática: a escola conserva e preserva, escolhe e julga, e faz isso levando em consideração o conjunto de seus alunos e, ao mesmo tempo, o conjunto da sociedade (PAGOTTO-EUZEBIO, 2020, p. 45-46).

Frente a essas questões da escola como um problema filosófico, o que me intriga é o fato de como os campos de estudo de Ensino de Geografia, Geografia Escolar e Educação Geográfica se preocupam tanto com o ensino da ciência geográfica, com as relações entre teoria e prática, com a extensão, com as metodologias didático-pedagógicas, com as políticas educacionais, currículos, formação docente, a relação entre a escola e a universidade, a localização geográfica das escolas – e, de certo nada disso é irrelevante –, mas na maioria dos casos, o espaço escolar em si aparece como coadjuvante. Não há um campo de estudos em Geografia que coloque em evidência o espaço escolar na construção de problematizações acerca da escola. E, para que a escola seja então um problema geográfico, defendo que as questões espaciais dela precisam estar em protagonismo para que o espaço não seja esvaziado semanticamente de sua epistemologia.

### **III.2: Geografia da escola: uma necessidade de se repensar o espaço escolar**

A expressão “espaço escolar” é comumente utilizada para se referir à escola. Porém, é importante pensarmos sobre que espaço é esse que é a escola. Se entendemos que ela é um espaço produzido e que produz, anseio fazer-se necessário entender esse espaço por meio de uma geografia da escola, percebendo essa instituição de ensino por meio de uma perspectiva espacial.

Não é raro ouvirmos ou lermos declarações sobre a escola como um *espaço de socialização*, *espaço de convivência*, ou qualquer outro *espaço* de alguma coisa. Esse pensamento traz a ideia de *espaço* como algo naturalizado, geralmente acessório ou terreno de relações. Mostra, também, que muito se fala sobre o espaço da escola, apesar de nem sempre se pensar a escola como um espaço (MARQUES, 2013, p. 6, grifos do autor).

Desse modo, os caminhos que me levam à necessidade de pensar uma geografia da escola, por uma perspectiva *queer* em fractal, estão direcionados ao que Joseli Silva (2009a) denominou de Geografias Subversivas, contando, inclusive, com forte contribuição das Geografias Feministas, que fundamentam o trabalho da autora. Portanto, a geografia da escola, aqui, pode ser considerada uma alternativa de subversão ao próprio campo científico da Geografia, buscando desconstruir as bases do que amplamente é propalado como espaço escolar, tornando outros horizontes possíveis para se compreender a escola por meio da percepção espacial, utilizando-se da perspectiva *queer* em fractal como uma plataforma política de reconhecimento de diferentes modos de existências nesse processo de produção do espaço escolar. Oportunizando, até mesmo, outra imagem do mundo que conhecemos da escola por meio da monstruosidade *queer* que perturba esse espaço.

A geografia da escola não é um termo novo nos campos de estudos que entrelaçam a Educação, o ensino, a escola e a Geografia. O termo geografia da escola já foi trabalhado outras vezes, por autores como Alex Ratts (2016), Eduardo Giroto (2016; 2018) e Douglas Santos (2014), mas com perspectivas diferentes da proposta aqui. Para esses três autores, a geografia da escola está relacionada com a localização e a realidade espaciais nas quais a escola está inserida. Como no caso dos estudos de Eduardo Giroto (2016; 2018) sobre as escolas estaduais localizadas na cidade de São Paulo e as relações espaciais que envolvem as realidades que implicam e são implicadas por essas instituições; dos apontamentos de Alex Ratts (2016) elucidando as relações entre corporeidade e diferença no ensino de Geografia e sua importância na geografia de escolas rurais, urbanas, quilombolas, entre outras; e, também, do que Douglas Santos (2014) apresenta como uma geograficidade da escola, trabalhando os significados da Geografia enquanto componente curricular em experiências localizadas no Amapá e em Moçambique.

Além desses trabalhos, a proposta de se pensar em uma geografia da escola por meio de uma perspectiva espacial aparece na dissertação elaborada por Felipe Akuan da Silva (2016), desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o título *Por uma Geografia do Poder da Escola*. Nessa pesquisa, o autor, já no título, faz uma alusão ao clássico livro de Claude Raffestin (1993), *Por uma Geografia do Poder*, e, ao longo do trabalho, Felipe Akuan busca pensar sobre a produção do espaço, também partindo dos tensionamentos de Henri Lefebvre, usando como exemplo uma escola localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Contudo, a perspectiva espacial da escola, pensada pelo autor da pesquisa, faz um balanço entre a escola enquanto espaço e, também, enquanto território, pensando em como o espaço enquanto categoria de análise pode ser representado e



mobilizado perante o poder da disciplina e da reprodução de desigualdades. Assim, apesar de haver semelhanças com a geografia da escola que proponho aqui, os caminhos percorridos pela pesquisa de Felipe Akuan da Silva (2016) apresentam fortes diferenças em seu arcabouço teórico-metodológico.

Há, ainda, um estudo elaborado por Roberto Marques (2013) que se aproxima muito do que aqui é entendido como geografia da escola, porém, o autor afirma no texto que sua proposta não se trata “[...] de fazer uma Geografia da escola. Mas, observar a escola numa perspectiva espacial” (2013, p. 6). Contudo, o desenvolvimento do que ele propõe como perspectiva espacial da e na escola se aproxima muito do que Alex Ratts (2016) e Eduardo Giroto (2016; 2018) entendem como geografia da escola. Roberto Marques (2013) fundamenta sua perspectiva espacial da escola, principalmente, em diálogos que faz com Doreen Massey e Milton Santos, buscando entender o cotidiano como dimensão do espaço e a escola como fenômeno espacial, e utiliza como exemplo uma escola pública localizada no município do Rio de Janeiro, no bairro de Irajá.

A proposta aqui é, então, não pensar a geografia da escola como um termo, mas como um conceito que a perceba não apenas como uma instituição, mas como um espaço. Um espaço da forma como tenho defendido até aqui, inclusive, corporificado O que pode permitir que essa geografia da escola possibilite algum nível necessário de radicalidade para os campos de estudos geográficos como o Ensino de Geografia, a Educação Geográfica e a Geografia Escolar, oportunizando um diálogo compromissado em defesa da escola por meio dessas diferentes formas de relacionar a Geografia, a Educação, a escola e o ensino<sup>36</sup>. E, pensando na crítica que Milton Santos (2021) fez em relação a uma reprodução de múltiplas definições da Geografia ser cansativa e até mesmo em certa medida contraproducente, como citei anteriormente, pensando ainda com ele que a ciência se define por seu objeto de estudo, que no caso da Geografia é o espaço, anseio ser necessário afirmar que a geografia da escola não se trata de mais uma definição dessa ciência. Se trata, pelo contrário, de pensar em um possível diálogo dentro dessa ciência em que a escola possa ser compreendida por meio de seu objeto de estudo: o espaço. Onde a escola possa ser de fato um problema geográfico.

E, ainda para Milton Santos (2021, p. 18-19), sobre a própria Geografia, trazendo aqui suas acepções para a geografia da escola, “A verdade, porém, é que tudo está sujeito à lei do movimento e da renovação [...]. O novo não se inventa, descobre-se”. Sendo assim, “Tal

---

<sup>36</sup> Destaca-se, no entanto, o desenvolvimento da geografia da educação, que vem se inserindo no campo de estudos da ciência geográfica brasileira, visando aprimorar as leituras das dimensões espaciais e dos fenômenos educacionais.

operação é, em si mesma, multiplicadora, porque cada nova síntese obtida permite, igualmente, um novo avanço no trabalho analítico e vice-versa” (SANTOS, 2021, p. 144). Portanto, o que estou propondo é a superação da geografia da escola como um termo para que, em um processo de ressignificação, possa imergir a um conceito utilizando a análise espacial no campo da ciência geográfica para se pensar a escola.

Refletindo sobre a relação entre a geografia da escola e o espaço corporificado, não há a pretensão de se corporificar o espaço escolar como uma forma de tábua de salvação contra os conservadorismos e a violência, mas sim, de entender a escola como um espaço que exige uma abordagem corporificada pode ser capaz de fazer prevalecer seu caráter paradoxal, tornando possível compreendermos que ela não é somente um espaço opressor e violento, mas que também é um espaço onde a política de reconhecimento pode se fazer valer para os corpos vibrantes que nela se produzem.

Partindo, então, desse pressuposto, as concepções de Anita Loureiro de Oliveira (2019), geógrafa feminista, na urgência de uma Geografia que seja existencial e corporificada ajuda na construção de uma geografia da escola intrínseca ao espaço corporificado que preza pela centralidade do corpo como protagonista no processo de produção do espaço escolar, entendendo que o corpo também é produzido por ele. Para Anita Loureiro de Oliveira (2019), inspirada em Donna Haraway:

A proposta de pensar uma geografia existencial e corporificada pressupõe a valorização das diversas formas de existir e o reconhecimento de corpo-espacialidades diversas e em movimento. Para alcançar essa corpo-espacialidade plural buscamos uma geografia que explicita seu sentido existencial e que possa estar aberta às questões de método propostas pelos estudos feministas ao sugerirem a valorização dos saberes situados, corporificados, parciais, localizados, críticos, que formam redes de conexões e articulam a política e a epistemologia (OLIVEIRA, 2019, s.p.).

Desse modo, Anita Loureiro de Oliveira (2019) acredita que, “A principal justificativa para esta abordagem é a opção por questionar os pressupostos epistemológicos da perspectiva científica universalizante”, que está estruturada hegemonicamente em perspectivas que consolidam um arcabouço científico de ordem “[...] ocidental, branca, masculina, cisheteronormativa, para [que seja possível] permitir a emergência de outros saberes, plurais e historicamente subalternizados e desqualificados” (OLIVEIRA, 2019, s.p.). Portanto, “A ideia de caminhar pelas brechas da fechada trama da ciência é uma decisão importante para superação de uma pretensa universalidade” (OLIVEIRA, 2019, s.p.), permitindo ao campo geográfico outras perspectivas de produção de conhecimento que desviem da objetivação e da racionalidade cegamente impostas como preceitos científicos. A concepção trazida por Anita Loureiro de Oliveira (2019) dialoga com a perspectiva de Joseli Silva (2009b) ao entender

que precisamos de uma pluriversalidade no campo de conhecimentos geográficos, ressaltando a importância das Geografias Feministas para a superação da universalidade do conhecimento. Uma vez que:

O conhecimento produzido pelas geografias feministas contribuiu com a ciência geográfica como um todo, ao mesmo tempo em que conquistou espaços políticos e científicos próprios. O campo não se expressa de forma unívoca, coerentemente com a sua constituição histórica dentro movimento feminista acadêmico, de natureza interdisciplinar. As pluralidades de abordagens presentes nesse campo de saber são expressões de sua riqueza teórico-metodológica, e elas se convertem também em energias que renovam os debates e o avanço científico (SILVA, 2009b, p. 50).

Joseli Silva (2009b), com base em outros estudos, elenca quatro elementos necessários para proceder ao conhecimento do conhecimento, “Ou seja, pensar criticamente em que contexto os conceitos são criados e qual é a visibilidade que tais conceitos permitem ou escondem” (SILVA, 2014, p. 101), sendo eles: compreender que a ciência é um discurso que se arcabouça em um campo de poderes, como alerta Pierre Bourdieu (1990); considerar, como aponta Edgar Morin (1996), que a objetividade na ciência é fruto de uma intersubjetividade das próprias pessoas que fazem a ciência; ainda de acordo com Edgar Morin (1996), é necessária a percepção crítica de que a ciência está estruturada em conceitos e categorias que se organizam em um sistema de ideias advindo da cultura, por meio da linguagem e da construção do saber; e, por fim, como salienta Walter Mignolo (2004), é essencial que a ciência parta de uma atitude reflexiva por meio de quem realiza a pesquisa, levando em consideração a abertura de caminhos para produções plurais da realidade que sejam capazes de superar essa universalidade do conhecimento na égide de uma pluriversalidade, indo na direção do conhecimento do conhecimento que antes parecia sólido e estável.

A proposta de uma Geografia corporificada e existencial (OLIVEIRA, 2019) segue a perspectiva de subverter os ideais iluministas, como a pretensão de uma suposta neutralidade e a valorização da objetividade dita como empírica em oposição à subjetividade. É com essa abordagem que as reflexões feministas no campo geográfico se posicionam contra essa desqualificação que é arcabouçada por uma ciência hegemonicamente pautada na invisibilização dessas perspectivas corporificadas. A proposta de se construir uma Geografia corporificada vinda das epistemologias feministas localiza saberes que historicamente foram invisibilizados pela Geografia hegemônica. “Esta objetividade dos estudos feministas revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular, que trata da localização limitada e do conhecimento parcial” (OLIVEIRA, 2019, s.p.).

Desse modo, é importante reconhecer que as Geografias Feministas são hoje um campo consolidado dentro dos estudos geográficos, mas que precisaram e que ainda precisam de muita luta para combater a hegemonia cis-heteronormativa branca no âmbito dessa ciência. Pois, durante séculos as existências espaciais de pessoas que não se enquadram nesse padrão não foram consideradas legítimas para fazerem parte das pesquisas e estudos em Geografia, o que ainda acontece. Para Joseli Silva (2009b, p. 26), “A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual” que construiu essas ausências por meio de estratégias de poder que resistem contra essas existências, colocando-as à margem do que é considerado como objeto de estudos da ciência geográfica.

E, o dessilenciamento (MACHADO, 2020) das mulheres na Geografia foi fundamental para que não só as questões de gênero fossem repensadas nesse campo de conhecimentos, mas também as questões em torno das sexualidades, das questões raciais, étnicas, de classe, do corpo e do patriarcado em todas as estruturas de estudo e análises dos conceitos-chave que singularizam a Geografia como ciência. Tal qual acontece com o conceito de espaço nas problemáticas levantadas nessa pesquisa. E, além disso, foi o que me oportunizou construir uma pesquisa em Geografia trabalhando com estudos *queer*.

Assim, muitos foram os movimentos sociais que emergiram na década de 1960, e o movimento feminista, principalmente no que é conhecido como segunda onda, se destaca como campo fértil de inspiração para geógrafas que foram responsáveis por ascender internamente um movimento, na década de 1970, no campo de estudos da Geografia (SILVA, 2009b). Joseli Silva (2009b) aponta que esse movimento inicial nos estudos geográficos teve objetivos como: construir a igualdade entre homens e mulheres no campo geográfico; centralizar estudos direcionados sobre as mulheres no âmbito da disciplina; e desafiar conceitual e metodologicamente o arcabouço geográfico diante da hegemonia masculina.

Esses estudos iniciais foram decisivos para a contínua superação de barreiras que buscam sustentar discursos geográficos hierarquizados, ambivalentes, generificados e brancos. Portanto, muitas reformulações e reconfigurações foram sendo construídas pelas geógrafas feministas no interior do campo de estudos dessa ciência. Assim, as perspectivas que se baseavam na categoria de “mulher” acabaram sendo superadas, ainda na década de 1970, pois, foi entendido que esse conceito reforçava o caráter biologizante de uma noção binária entre homens e mulheres. Desse modo, os estudos feministas, na década de 1980, foram marcados pelo vínculo associado às lutas de classe e às desigualdades de gênero, influenciadas pelo marxismo, onde o patriarcado ganha destaque nas investigações das

geógrafas feministas da época, que passaram a perceber que os processos de dominação masculina pela subordinação feminina não poderiam estar isolados das lutas de classe.

Além disso, é fundamental ressaltar que esses movimentos iniciais, principalmente na década de 1970, foram feitos por mulheres brancas. Lorena Souza e Alex Ratts (2008) ressaltam a importância das mulheres negras para a ampliação do campo de estudos das Geografias Feministas, reivindicando o reconhecimento de suas existências e experiências em relação às das mulheres brancas. Reforçando que a questão racial também é fundamental para os estudos feministas no campo geográfico.

Desse modo, com forte influência das Geografias Feministas e arcabouçada pelas compreensões da Geografia corporificada e existencial (OLIVEIRA, 2019), a abordagem com a qual penso em uma geografia da escola é uma forma de subversão ao campo geográfico e a favor de vidas possíveis de serem vividas. É pela produção espacial, do corpo e da diferença, que, aqui, se constitui a concepção de uma geografia da escola. Entendendo que esses elementos estão entrelaçados na produção do espaço escolar, por meio das relações sociais que movimentam a dinâmica de funcionamento da escola.

A geografia da escola, com base nessas referências, é constituída pelo cotidiano escolar, assim como o constitui. Isso reforça que não há uma preocupação aqui em determinar uma escola específica onde os tensionamentos cotidianos que configuram os conflitos no espaço escolar aconteça. Pois, é entendido que toda escola, em sua dinâmica e organização específicas, se produz e é produzida em base de cooperação, mas também de conflito. Portanto, a geografia da escola preza por um espaço corporificado capaz de tornar possível a imersão a outro mundo, pela monstruosidade *queer*, em que a razão cartesiana, a separabilidade, a sequencialidade e a determinabilidade não sejam suas bases estruturantes. Não pensando a escola como uma instituição em si, mas como um espaço escolar.

Retomando de forma breve as histórias que pude vivenciar ao lado de estudantes nas escolas por onde passei, como a de Allan/Lorena, mas agora como professor de Geografia, não posso deixar de mencionar a de Pedro. De pele branca, cabelo tingido de loiro platinado raspado em uma das laterais, franja alisada de prancha e um nozinho na parte inferior da blusa de uniforme para mostrar uma parte de sua barriga, Pedro certamente era um corpo vibrante que causava efeitos em todos os outros corpos da escola, e que também não deixava de senti-los. Na época, em 2017, havia um tênis que estava fazendo muito sucesso, principalmente entre as meninas: o *sneaker*; que, basicamente, era um tênis de cano curto, mas que tinha um salto embutido em sua palmilha, o que o assemelhava a uma bota. Pedro tinha um *sneaker*

preto que usava para ir para a escola praticamente todos os dias, e qualquer corredor da escola era uma passarela para que ele pudesse desfilar.

Não posso dizer por todo o corpo docente, mas nas minhas aulas Pedro amava apagar o quadro e aí de mim se esquecesse disso. Enquanto apagava o quadro ele ia fazendo movimentos de rebolado e, principalmente os meninos, sempre zombavam disso. Porém, quanto mais eles zombavam, mais intensamente Pedro rebolava até que todo o quadro estivesse limpo. Em uma das minhas aulas na turma de Pedro, que estava no 9º Ano, ouvi uma colega de classe perguntar para ele se ele estava namorando porque o viu andando com outro menino no final de semana anterior na praçinha da igreja. Prontamente Pedro rebate: “*Que namorado o que, menina! Era meu amigo. E eu quero lá saber de homem?*”. Em uma das minhas conversas com Pedro, ele já tinha dito para mim que se entendia como *gay*, mas que ainda não tinha despertado nele nenhum tipo de interesse sexual, nem por meninos e nem por meninas. E, apesar de toda essa postura afrontosa que constituía a matéria do corpo de Pedro, aos 16 anos ele ainda não tinha dado um beijo na boca. E isso não parecia ser nenhum incômodo para ele, pois seu corpo vibrava intensamente.

A história de Pedro faz com que eu lembre muito de quando eu era aluno. A escola para mim não foi um espaço de experimentação da minha sexualidade (nem beijo, nem sexo e nem nada que possa ser incluído no quesito pegação), mas foi nela que eu entendi a potência do desejo e a forma insana como ele reage em nosso corpo. Estranho desse meu jeito, demorei para de fato iniciar isso que chamam de “vida sexual ativa”, mas muito antes disso eu já sabia que era viado e a loucura da objetividade dessa certeza, mesmo que nada relacionado à prática sexual ainda tenha acontecido, só quem já viveu sabe. E, apesar de me considerar uma pessoa tímida desde sempre e da seriedade que a vida adulta insiste em me obrigar a ter em tantas ocasiões, nunca deixo se perder a memória de quando eu era um adolescente viado que se sentia a maior das cachorras<sup>37</sup> ouvindo músicas da Britney Spears. Além de ainda hoje, vez ou outra, me conceder a delícia que é fazer uma performance das nossas divas pop no banho.

Portanto, o relato de minha adolescência na escola e a de Pedro demonstram que é no e pelo cotidiano do espaço escolar que o paradoxo de viver a escola se realiza, como o fato de a sexualidade não se limitar às práticas sexuais e mesmo assim ela tensionar que nossos corpos vibrem na escola. Se estou buscando afirmar o caráter de abstração que, muitas vezes,

---

<sup>37</sup> A utilização dessa palavra aqui é uma referência ao trabalho de Itziar Ziga, *Devir Cachorra* (2021), onde ela se identifica como uma “[...] *drag bitch*, uma cachorra travesti, uma biomulher capaz de produzir uma versão putona da feminilidade, não mais como artifício teatral [...], mas como uma estratégia de luta guerrilheira” (ZIGA, 2021, p. 9, grifo da autora). E, como afirma Itziar Ziga (2021, p. 9), “[...] não se nasce cachorra, torna-se”.

corpos em dissidência são colocados na escola para pensar na importância desses corpos na condensação da matéria que constitui o espaço escolar, ou seja, a corporificação desse espaço, foi preciso me debruçar sobre a dimensão cotidiana dele. Isso reforça a necessidade do olhar geográfico sobre a escola, ressaltando a importância de uma percepção sensível sobre ela e sobre as existências espaciais que mutuamente se produzem. Afinal, os muros da escola não a isolam das relações sociais, políticas e culturais que a atravessam.

Pensando nessas duas histórias que envolvem escola e sexualidade – a minha e de Pedro – acabo me remetendo a Michel Foucault (2021) refletindo sobre tal questão. Ele afirma que reconhece que o sexo tenha sido reprimido e até mesmo bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica. E reconhece que mesmo de lá para cá isso tenha acontecido menos do que antes. Ele acredita que a interdição do sexo não é uma mera ilusão, mas reforça que precisamos nos atentar para como essa ilusão faz da interdição um elemento fundamental e constituinte por meio do qual seria possível a escrita de uma história com base no que foi dito sobre o sexo a partir da Idade Moderna. Isso porque, toda essa carga negativa envolvendo o sexo – proibições, recusas, negações, censuras – à qual ele apregoa ao que chamou de hipótese repressiva, acaba por formular mecanismos destinados a falar sobre o sexo por meio de táticas de locução discursiva, técnicas de poder, em que a vontade de saber sobre o sexo permite que ele não se reduza a tal carga negativa. “Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder não há relação de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril” (FOUCAULT, 2021, p. 13). Ou seja, não se trata de somente contrariar um consenso de tese já muito bem aceita, mas de ir de encontro com os interesses que a sustentam.

Essa repressão teme chamar o sexo por seu próprio nome. “Sem mesmo dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe silêncio. Censura” (FOUCAULT, 2021, p. 19). A questão é que para Michel Foucault (2021, p. 13), mesmo com toda essa repressão, muito foi dito ao longo do tempo sobre o sexo, mesmo que sem dizer. Considerando que vivemos em “[...] uma sociedade que desde há de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberta-se das leis que a fazem funcionar”. Portanto, ele entende que a partir do fim do século XVI o discurso sobre o sexo ao invés de sofrer com todos esses mecanismos de restrição, foi na verdade submetido a uma crescente incitação, em:

[...] que técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades poliformas e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 2021, p. 18).

Sendo assim, já no século XVIII o discurso sobre o sexo passa a ser incitado por meio de questões políticas e econômicas. Há então o que Michel Foucault (2021) chamou de polícia do sexo, em que houve a necessidade de regular o sexo por meio de discursos que de algum modo fossem úteis para o espaço público, como a questão do controle de natalidade e relações entre as populações e os Estados. “Passa-se das lamentações rituais sobre a libertinagem estéril dos ricos, dos celibatários e dos libertinos para um discurso em que a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção [...]” (FOUCAULT, 2021, p. 29). E, se ele estiver certo, de forma parecida isso aconteceu com a questão sexual das crianças e adolescentes.

Para ele a época clássica submeteu a sexualidade de crianças e adolescentes a uma ocultação em que a antiga liberdade de linguagem entre crianças e pessoas adultas e estudantes e docentes desapareceu. “E desapareceram progressivamente os risos estrepitosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhado a sexualidade das crianças e, ao que parece, em todas as classes sociais” (FOUCAULT, 2021, p. 30). Contudo, ele assegura que isso não se tratou de um simples ato de silenciar, de não falar de sexo. O que aconteceu foi que se passou a falar dele de outra maneira, onde não mais as crianças e adolescentes falavam de sexo, mas sim outras pessoas por meio de outros pontos de vista e para resultar outros efeitos.

O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas sobretudo os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2021, p. 30-31).

Desse modo, o pensamento do autor se volta para os colégios do século XVIII. Sem um olhar atento, é possível ter a impressão de que neles praticamente não se falava de sexo. Contudo, basta uma percepção mais minuciosa para a arquitetura aos quais foram construídos, assim como para os regulamentos de disciplinas e a organização pela qual funcionavam que se torna compreensível que neles continuamente se falava sobre sexo. “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...] tudo fala[va] de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 2021, p. 31). O que Michel Foucault (2021) chamou de discurso interno da instituição, ou seja, o discurso que



tais colégios proferiam para si mesmos e que circulava entre as pessoas que os faziam funcionarem.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a ela, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 2021, p. 33).

Lembro que na escola as questões referentes à sexualidade só eram perceptíveis para mim em duas situações: [1] no que confere ao meu corpo e a forma como já comentei anteriormente de a escola ter sido um lugar onde pude me apropriar melhor sobre as dores e as delícias de ser viado, no desejo que era mais livremente expresso em conversas que eu tinha com as pessoas com as quais construí laços de amizade e carrego comigo até hoje; [2] nas aulas de Ciências e Biologia voltadas sempre para questões de reprodução humana e saúde, em que me lembro com clareza como a professora de Biologia do Ensino Médio conseguiu me traumatizar por, em várias de suas aulas, passar vídeos tenebrosos sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) em que órgãos genitais eram explicitamente expostos. Porém, hoje, ao me deparar com o pensamento de Michel Foucault (2021) percebo como a sexualidade estava sendo dita lá de muitas outras formas que propositalmente se tornam mais inteligíveis para a gente na vivência escolar.

### **III:3: Há monstros presentes na escola materializados em corpos que vibram**

Em uma escola municipal do interior do estado em que trabalhei durante três anos, conheci Gustavo e sua irmã Stela. Essa escola fica em um distrito rural de uma cidade já muito pequena, então o número de habitantes que viviam no distrito era bem reduzido. A infraestrutura da escola era muito precária: grande parte das salas era um galpão dividido com paredes feitas de policloreto de vinila (PVC) e as que eram realmente salas em sua maioria não tinham portas e os ventiladores não funcionavam; a cozinha da escola era improvisada no próprio pátio, que já era muito pequeno; e a escola só contava com um único banheiro masculino e outro feminino, que era usado tanto por estudantes quanto por docentes e demais profissionais da escola.

Não é difícil de se imaginar que o público atendido pela escola era de baixo poder aquisitivo e essa era bem a realidade da família de Gustavo e Stela, que vinham de uma

família de oito filhos, sendo Stela a única filha. Stela já tinha 18 anos e era quem ajudava a mãe a cuidar de seus sete irmãos, um ainda bebê, o que fazia com que ela precisasse faltar muito as aulas. Eu me lembro como em um Conselho de Classe precisei brigar para que Stela não fosse reprovada por falta já que ela tinha sido aprovada em todas as disciplinas. Ela era minha aluna, matriculada no 8º Ano. Gustavo tinha 15 anos e também era meu aluno, matriculado no 7º Ano. Lembro que quando Gustavo ainda era meu aluno do 6º Ano, já em meados de novembro, no 4º bimestre escolar, seu caderno era um maço de folhas avulsas presa com um arame que prendia as folhas para que não se soltassem. Me recordo também de um dia Gustavo me contar que um de seus irmãos mais novos, que também estudava na escola, mas não era meu aluno, já havia desmaiado de fome e precisaram dar a ele algo para comer antes da merenda.

Em casa, a realidade vivida por Gustavo e Stela não era fácil. A mãe bebia muito e tinha um relacionamento extremamente abusivo com o namorado, padrasto de Gustavo e Stela. Lembro que no final de uma de minhas aulas na turma de Stela, ela perguntou se poderia conversar comigo. Esperamos em sala que o restante da turma fosse embora e pedi que ela me contasse o que estava acontecendo. Nesse momento, Stela me pediu ajuda para que ela, de algum jeito, pudesse fazer com que a mãe se separasse do atual namorado que agredia sua mãe física e verbalmente. Perplexo com a complexidade do pedido de Stela, conversei com ela por um bom tempo sem saber exatamente o que devia dizer.

Em uma outra aula minha, já na turma de Gustavo, ele chegou bem perto de mim que estava sentado em minha mesa vendo quem tinha faltado aula para preencher o diário e disse que precisava falar comigo. O que Gustavo queria me pedir é se eu poderia no final da aula, faltando uns cinco minutos para terminar, deixar ele revelar para toda a turma que era *gay*. Gustavo já havia conversado comigo muitas outras vezes sobre sua sexualidade, inclusive me confessou que já havia tido relações sexuais com outros meninos da escola, que também eram meus alunos e estavam na faixa etária de 14 a 16 anos – a experiência de Gustavo com a sexualidade na escola foi bem diferente da minha e da de Pedro. Diferentemente de Gustavo, Stela se entendia como cis-heterossexual e vivia me contando sobre os meninos da escola que ela estava afim, mas nunca me contou especificamente nada sobre já ter tido ou não relações sexuais.

Todavia, voltando ao pedido de Gustavo, perguntei se ele tinha certeza daquilo, mas ele estava firme em sua decisão. E assim aconteceu. Quase no fim da aula Gustavo subiu em uma cadeira e disse em alto e bom som: “*Eu sou gay!*”; e pronto, desceu da cadeira. De certo, a reação da turma não foi nada agradável. Houve muita zoeira e gritos de “*esse menino é*

*doido*”. Em minhas aulas, assuntos sobre gênero, sexualidades e raça sempre estiveram presentes nos conteúdos<sup>38</sup> ministrados por mim, como: espaço urbano e rural, divisão internacional do trabalho, globalização e tantos outros. Então, aproveitei o anúncio de Gustavo para, mais uma vez, conversar com a turma.

Tanto Gustavo quanto Stela eram monstros na escola. Corpos negros que por um motivo ou por outro chamavam atenção por onde passavam. Gustavo era o tipo de “menino *gay*” bem “afeminado”. Amava dançar e cantar e sempre fazia isso no recreio. Suas performances eram sempre certas de acontecer e apesar do cabelo curto, Gustavo sempre dava um show de “bate cabelo” imaginário. Stela sempre ia para escola com maquiagem bem forte, às vezes usava umas blusas de paetê prateado por cima do uniforme escolar. Cabelo sempre escovado. Tudo isso era motivo para que fossem alvo de chacota na escola, inclusive de docentes. Perdi a conta de quantas vezes ouvi risadas e comentários maldosos sobre Gustavo e Stela, que por algum motivo não se deixavam abater.

Gustavo sempre me dizia o quanto gostava da escola e que por ele passaria o dia inteiro nela. Ele me dizia que estar na escola era muito melhor do que estar em casa, até porque de vez em quando o professor de Educação Física levava um violão para escola e enquanto o professor tocava, ele dançava e cantava. Uma realidade muito diferente da que eu vivi nas aulas de Educação Física. Fora da escola, Gustavo só podia cantar na igreja e se dançasse em casa apanhava. De certo, apesar de toda violência, Gustavo e Stela ressignificaram o espaço escolar para que ele pudesse ser uma forma de refúgio. Notoriamente, a monstrosidade *queer* emanada pelos corpos de Gustavo e Stela, vibrando sem parar, faziam com que alguma coisa ocorresse naquele espaço. Afetando, de diferentes formas, os demais corpos que ali estavam presentes. Aquelas existências se espalhavam pelo espaço constituindo a matéria que compunha a escola, não sendo possível ignorá-las.

Em outra escola que trabalhei, nessa por dois anos, sendo uma instituição privada e com uma infraestrutura muito superior à que Gustavo e Stela estudavam, o corpo negro monstruoso de Liz também vibrava incessantemente provocando uma agitação molecular por onde passava. Liz tinha 12 anos e estava no 7º Ano. Era considerada a melhor aluna da turma e, além disso, era extremamente articulada sobre qualquer assunto que se propusesse a falar. Ela sempre gostou de se vestir com roupas mais “masculinas” e botava o terror em todos os

---

<sup>38</sup> Entendo que gênero, sexualidade e raça não são conteúdos a serem ensinados na escola, pois não vejo como ser possível ensiná-los sistematicamente como se ensina sobre bacias hidrográficas. Portanto, compreendo que em meio aos conteúdos que trabalhamos em sala de aula é que as questões de gênero, sexualidades e raça aparecem para serem refletidas e problematizadas.

meninos da escola. Um dia Liz me procurou na hora do recreio dizendo que precisava falar comigo, e que era urgente. Peguei minha xícara de café e fomos para um canto mais vazio do pátio para conversarmos. Ela veio me contar que era lésbica e que a mãe dela a odiava por causa disso. Novamente estava eu numa situação complexa na qual não sabia exatamente o que dizer, mas tentei conversar com ela da melhor forma possível que me veio em mente naquele momento.

Era perceptível que Liz incomodava as meninas da escola por ser muito diferente delas e, ao mesmo tempo, não tinha uma relação nada fácil com os meninos. Isso fazia com que Liz sempre ficasse mais tempo sozinha. Ela tinha o hábito de, no recreio, ir para a quadra da escola ficar chutando uma bola na parede, a bola voltava para ela e ela chutava novamente e assim por diante. Apesar de seus 12 anos, Liz tinha uma maturidade de quem aparentava ter muito mais idade. Em sala, ela sempre participava muito das aulas e tinha perguntas muito bem elaboradas. Liz era o tipo de existência que não passava despercebida pela escola e apesar de passar a maior parte do tempo sozinha, ela fazia questão de sempre chamar atenção de um modo ou de outro, quase que como um objetivo. A solidão não parecia incomodá-la. Um dia perguntei para ela por que ela estava sozinha no recreio e ela me respondeu: “*Aí tio, esse povo é criança demais pra mim, morro de preguiça de lidar com eles*”.

A abjeção desses corpos monstruosos acaba por delimitar as zonas inabitáveis ditas por Judith Butler (2019). Ali, as pessoas que atingiram o estatuto de sujeito acabavam por delimitar os limites. E esses limites eram construídos por meio da força da exclusão e abjeção, criando uma zona de inabitabilidade que separavam nos espaços escolares os corpos de quem acreditava ter conquistado o estatuto de sujeito dos corpos de Pedro, Liz, Stela, Gustavo e Allan/Lorena – assim como do meu. Naquele espaço, então, havia movimentações de forças que, apelando para a exterioridade, buscavam obliterar que a *queeridade* da vida passasse, mesmo que não houvesse êxito.

Gustavo, Stela, Liz, Pedro e Allan/Lorena deixam claro que não são existências que apenas estão no espaço escolar, mas que o constituem como parte da matéria disso que chamamos de escola. Nessa possibilidade infinita de perceber o espaço escolar por outros ângulos. Corporificando esse espaço como uma imagem que nos convida a imergir ao Mundo Implicado, sem linhas cartesianas que ligam esses corpos, mas em uma perspectiva *queer* em fractal que exige perceber esses corpos pela infinidade que eles possuem, por suas monstruosidades *queer*. E que também exige um trabalho com a diferença sem separabilidade, demonstrando como pensar a igualdade por meio dessas histórias é realmente pensar em uma promessa inalcançável.

E, em algum momento da minha trajetória profissional como professor da Educação Básica eu percebi que precisava *enviadecer* os espaços escolares por onde eu passei, senti que era preciso também emanar minha monstruosidade *queer*, mesmo que na época eu não tivesse um nome para isso. Claro que isso não foi muito bem aceito e sofri diferentes violências nesse processo. Tive materiais de trabalho censurados, tive mães reclamando sobre minha postura na escola várias vezes, mais de uma vez fui chamado pelas coordenações para me explicar sobre a forma com que eu estava trabalhando com as turmas. Enfim, esses são alguns dos muitos exemplos que eu poderia dar, mas não é sobre eles que quero me adensar aqui.

De certo, meu corpo monstruoso também realizava movimentos vibratórios nesses espaços escolares. Seja quando fui aluno, seja enquanto professor. *Enviadecer* o espaço escolar foi uma forma de corporificar esse espaço reafirmando que essa monstruosidade é produtiva e que ela não se contenta em simplesmente passar pela escola. Portanto, na mesma escola em que Gustavo e Stela estudavam, recebi o convite para coordenar a feira de conhecimento daquele ano, um evento que era anualmente promovido pela instituição. Após alguns dias pensando sobre a feira, após ter aceitado o convite, escolhi como tema central do evento a valorização da mulher negra, e em todas as disciplinas deveriam ser desenvolvidos trabalhos com as turmas para que pudessem ser apresentados na feira, que seria aberta a toda a comunidade, não só a escolar.

Não satisfeito, convenci a direção da escola de que seria importante uma mulher negra ir ao evento conversar com as crianças e adolescentes da escola, até porque entre o corpo docente da instituição, no que se referia ao Ensino Fundamental Anos Finais, só tinham três professoras e nenhuma negra. Pois bem, após aprovação da direção fiz o convite para que uma amiga minha, mulher trans e negra, que gosta de se identificar como pedagorda, ir à escola fazer esse trabalho na feira. Conheci essa amiga em um evento na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), onde participamos de uma mesa sobre o direito de pessoas LGBTI+ na universidade. Ela prontamente aceitou o convite e no dia do evento lá estava ela, falando para centenas de crianças e adolescentes, além da comunidade em geral que foi prestigiar os trabalhos produzidos pelas turmas.

Quando cheguei com ela na escola, era óbvio o movimento que eu estava tentando fazer com a presença dela ali e isso foi visivelmente notado tanto pelo corpo docente quanto por demais profissionais que exerciam outras funções na escola. E também é óbvio que eu já fui vestido com a minha armadura de professor viado para ser apedrejado. Ao contrário de todo meu receio, tudo funcionou muito bem. De certo algumas pessoas agiram com educação apenas para não parecerem deselegantes ou serem tidas como preconceituosas, mas isso é um

problema delas. A feira acabou sendo um sucesso e mesmo após seu acontecimento nenhum reboliço – pelo menos não em grande escala para que eu pudesse ter percebido – aconteceu por uma mulher trans negra ser o centro das atenções em uma feira que tinha como pretensão valorizar a mulher negra.

Acredito ser preciso lembrar que estou falando da ocorrência desse evento em uma escola de um distrito rural que não devia ter mais de dois mil habitantes, onde sequer pegava sinal de celular e as pessoas eram predominantemente aquilo que podemos chamar de “católicas fervorosas”. Para se ter uma ideia, uma vez eu e a professora de inglês inventamos de fazer uma festa de *halloween* aproveitando os conteúdos que estávamos trabalhando naquele bimestre escolar, e nessa feira faríamos um concurso de fantasias. Todavia, nossa festa acabou sendo boicotada pelo padre da única igreja católica que tinha no distrito, pois ele fez questão de separar um momento em uma de suas missas para explicar como promover uma festa com essa temática na escola era “coisa do diabo”. A festa acabou acontecendo mesmo assim, mas a maior parte das crianças e adolescentes da escola faltaram no dia. Porém, tivemos fantasias maravilhosas produzidas pelas crianças e adolescentes que estudavam conosco e foram a festa. Inclusive, Gustavo foi fantasiado de zumbi com uma maquiagem impecável feita por ele mesmo e Stela estava linda fantasiada de girassol. Não estou contando essa história por acreditar que sou algum tipo de herói viado que está prestes a revolucionar o sistema educacional e de ensino brasileiros. Estou contando porque essa é uma história que me marca quando penso nas vezes em que minha monstruosidade *queer* não se apagou pelas violências que sofri na escola.

Ao reviver essa memória da feira de conhecimentos, pensando que *enviadecer* o espaço escolar foi uma forma que encontrei para corporificá-lo, me lembro de bell hooks (2017) refletindo como o corpo de docentes negros são ensinados a separar o corpo da mente nas escolas. Como se pudessem levar apenas o intelectual para dar aulas, deixando o racial em casa. Acredito que isso, obviamente não da mesma forma, acontece também com a gente que é viado. Acho difícil de acreditar que algum professor viado, que seja bem resolvido com sua sexualidade, não tenha passado em algum momento nas escolas em que trabalha – implícita ou explicitamente – por situações em que foi pedido que dentro da instituição ele fosse apenas professor. Como se fosse possível a gente deixar o viado no portão da escola. Perdi a conta de quantas vezes me indignei com isso em determinadas escolas que trabalhei.

Em suas proclamações libertárias para uma militância LGBTI+, Paco Vidarte (2019) ao constituir o que chamou de ética bixa<sup>39</sup>, faz uma leitura completamente radical dos pressupostos do evolucionismo de Charles Darwin. Segundo ele, uma das coisas que ele mais detesta na vida é o possibilismo, ou seja, “[...] a pessoa fazer só o que for possível, o que for pensável, o que for racional, o que for previsível” (VIDARTE, 2019, p. 94), porque isso se trata do que ele chamou de funesta inércia para as bixas. Já que as bixas são criaturas impossíveis, aquilo que é impossível para muita gente, e que sequer deveria existir.

A bixa é uma criatura “[...] cuja emergência na natureza é aberrante, um desvio, um absurdo, um extravio da evolução” (VIDARTE, 2019, p. 94). E isso ocorre mesmo para quem sequer acredita na evolução, se remetendo ao criacionismo, ou para as pessoas que de alguma forma tentam “[...] digerir o evolucionismo ateleológico darwinista mediante desfigurações ilícitas da anarquia evolucionista com fins premeditados da história onde tudo começa e termina no Pai” (VIDARTE, 2019, p. 94-95). Nessa perspectiva, a pressão do que seria o natural frente a uma bixa, assim como os pressupostos ideológicos racionalistas, cria um campo de forças para tentar reconduzir o que sai da norma, como efeito da própria norma, e, para o autor, as bixas não precisam de uma explicação melhor do que essa porque elas a trazem impressa em suas carnes e suas psiques.

Paco Vidarte (2019) afirma que nós, bixas, somos uma mutação dentro da pauta da cis-heterossexualidade, e isso quer dizer que “A bixa é algo novo, que não existia, e tem que quebrar a cara para demonstrar que os dinossauros podem ter sido muito impressionantes, ter sido muitos” (VIDARTE, 2019, p. 95) e, em um tom acidamente irônico ele continua a assegurar que essa acepção quer dizer que “[...] isso de te escamas é chocante, é o *must* do Jurássico, mas que andar por aí cobertas de plumas vistosas coloridas já é passado para a maioria spielbergiana<sup>40</sup>” (VIDARTE, 2019, p. 95).

Ainda assim, as plumas acabaram triunfando e demonstraram ter todo o futuro do mundo. Seriam absurdas, incompreensíveis, irrealis, escamas imperfeitas, ridículas, risíveis, perfeitamente inúteis e supérfluas voando, assim como as escamas voam, começaram a dar um calorzinho, coisa que as escamas nunca deram, eram maciazinhas, levinhas, ideais para conquistar os céus. Toda essa fantasia darwinista, sem a menor semelhança com a realidade, deve mostrar a nós, bixas, [...], estas

---

<sup>39</sup> Nesse ponto do texto, creio ser interessante falar sobre as questões de referência a homossexualidade, que se apresentam de formas diversas, já que somos diversos. Paco Vidarte (2019) prefere a utilização do termo bixa, mas como ficou perceptível ao longo desse texto, prefiro se referir a mim como viado. Isso porque assumo que a sonoridade da palavra “viado” seja mais aberrante, e também por fvedser uma forma pessoal de ressignificar todas as vezes em que fui chamado de viado em tom pejorativo. Contudo, acredito que seja como viado, bixa, gay etc., o importante é se sentir confortável para se assumir do jeito que é, como uma forma de plataforma política de exigência para uma vida que possa ser plenamente vivida.

<sup>40</sup> Aqui o autor está fazendo referência a Steven Spielberg, que foi o diretor dos filmes *Jurassic Park: o parque dos dinossauros* (1993) e *O Mundo Perdido: Jurassic Park* (1997).

saborosas morais da história: “As plumas não servem para fazer o dinossauro”, “Não compre escama por pluma”. “Aproveite o que tem e não seja um lagarto” e muitas outras que me ocorrem [...]. (VIDARTE, 2019, p. 95).

Não se restringindo as bixas, Paco Vidarte (2019) também estende tais questões para lésbicas e pessoas trans. E, o que quero dizer trazendo o ponto de vista de Paco Vidarte (2019) sobre o evolucionismo é que minhas histórias, assim como as de Pedro, Gustavo, Stela, Liz e Allan/Lorena podem até ser lidas como um ato de resistência. Entretanto, mais do que isso, elas são uma ação política de insurgência, sobrevivência e monstrosidade que corporificam o espaço escolar por meio de suas monstrosidades *queer*, pois “[...] a vida insiste que em todo e qualquer lugar pode ser captada como uma múltipla e complexa composição de forças que nos constituem [...] incessantemente [...]” (COIMBRA, 2021, p. 137). E esses corpos vibrantes certamente não são instáveis e nem vibram da mesma forma, pois são uma constante reinvenção de si. E essas reinvenções são como:

[...] forças de criação [que] são permeadas pelo amor, pela solidariedade e pela amizade que insistem em fazer com que sigamos inventando a nós mesmos e ao mundo. Nas frestas dos tempos duros, marcados pela reativação de práticas fascistas, vivida nos dias de hoje, outros tempos saltam e são capazes de engendrar novos modos de existir (COIMBRA, 2021, p. 148).

Porém, para haver reinvenção, é preciso haver vida. Portanto, tendo a acreditar que em meio a tantos processos produtivos que busquei problematizar ao longo de todo esse texto pensando no espaço escolar, a escola também é um espaço de produção de vida. Se antes recorri a Denise Ferreira da Silva (2021c) para pensar ontologicamente sobre a racialidade, agora recorro a Judith Butler (2020b) para pensar ontologicamente sobre a produção da vida e, mais especificamente, sobre pontos que considero importantes para refletir sobre a produção da vida na escola. De início, é importante ter em mente a concepção de precariedade generalizada no que tange à vida humana de modo geral. O que implica considerar também colocar em xeque a questão de uma ontologia do individualismo e suas consequências normativas, mesmo que não demonstradas explicitamente.

Para tanto, volto ao corpo, mas especificamente a ontologia do corpo, para pensar sobre como uma possível crítica a ontologia do individualismo pode ser capaz de assumir algum nível de responsabilidade para a minimização de condições precárias de vida. Em outro momento nesse texto, cheguei a comentar, também junto a Judith Butler (2020a, 2020b), sobre a vulnerabilidade do corpo e sobre vidas vivíveis, mas sem um adensamento teórico necessário para pensar a produção da vida. Entretanto, se a ontologia do corpo serve como um pressuposto inicial para problematizarmos essa responsabilidade é porque o corpo, em seu interior e exterior, é vulnerável socialmente. Então, “Como a responsabilidade pode ser



pensada com base nessa estrutura do corpo socialmente estática?” (BUTLER, 2020b, p. 58). Ou seja, como algo que por definição está submetido à força do social.

O corpo não é “[...] uma mera superfície na qual são inscritos significados sociais, mas sim o que sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2020b, p. 58). E é preciso assumir, então, que a violação é algo que efetivamente ocorre com um corpo vulnerável, e como afirma Judith Butler (2020b), não existem corpos que não sejam vulneráveis. Além disso, é necessário perceber que essa afirmação não se restringe a possibilidade de uma violação física, já que o corpo excede seus limites físicos.

Isso se refere, dessa forma, ao “[...] fato de o corpo invariavelmente se defrontar com o mundo exterior [ser] um sinal do predicado geral da proximidade indesejada dos outros e das circunstâncias que estão além do nosso controle” (BUTLER, 2020b, p. 58). E essa invasão ao nosso mundo interior com a qual nosso corpo se defronta geralmente é o que movimenta o mundo como o conhecemos. E isso pode incluir, como assegura a autora, um amplo espectro de emoções, como raiva, sofrimento, prazer, esperança, dentre tantas outras. E o modo como interpretamos essas emoções não se dá como um ato espontâneo de uma mente separada do corpo, mas sim como uma resposta do campo da inteligibilidade que nos ajuda a reagir a esse movimento invasivo.

Portanto, pensar a precariedade como uma condição generalizada à vida humana implica em conceber uma concepção de corpo que é fundamentalmente dependente e condicionado por um mundo que, usando os termos de Judith Butler (2020b), é sustentado e sustentável. Logo, a responsabilidade ao se pensar em vidas precárias “[...] se situa nas relações afetivas a um mundo que sustenta e impõe” (BUTLER, 2020b, p. 59). E o que está em questão é perceber que não se trata de pensar a responsabilidade centrada no valor de que essa ou aquela vida importam, mas sim propriamente na manutenção de condições de vida que sejam vivíveis.

Afirmar que a vida é precária é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente do impulso interno para viver. Com efeito, todo impulso tem de ser sustentado, apoiado pelo que está fora de si mesmo, e é por essa razão que não pode haver nenhuma persistência na vida sem pelo menos algumas condições que tornam uma vida vivível (BUTLER, 2020b, p. 40).

Assim, recorro ontologicamente a tais questões porque se existem vidas que não são entendidas como vidas é porque aprendi com Judith Butler (2020b) que de acordo com certos enquadramentos epistemológicos essas vidas nunca serão vidas vividas, ou sequer percebidas, no sentido amplo que essas palavras carregam. Esses enquadramentos são responsáveis por

nos conduzir ao modo como não percebemos que “[...] as molduras pelas quais apreendemos, ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (suscetíveis de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder” (BUTLER, 2020b, p. 14). , mesmo recorrendo a ontologia bato de cara com outro problema, que gira entorno da questão “mas o que é a vida?”.

Judith Butler (2020b) me ajuda a entender que o “ser” da vida não é mais do que uma construção de meios seletivos, isto é, não há como fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder, o que implica tornarmos mais precisos os meios seletivos, que funcionam como mecanismos específicos de poder, pelos quais a vida é produzida. Destarte, essa condição precária da vida humana acaba por nos impor uma obrigação de questionarmos sob que condições é possível apreender uma vida como precária e, além disso, se esse questionamento torna isso menos possível ou até mesmo impossível.

Se quisermos, então, lutar por reivindicações sociais e políticas sobre o direito à proteção da vida e pelo direito à sobrevivência, Judith Butler (2020b) alega que é necessário, de antemão, que utilizemos como base uma outra concepção de ontologia do corpo que não desconsidere a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a exposição, o desejo, o trabalho e as próprias reivindicações da linguagem e do pertencimento social. Recorrer a ontologia, dessa maneira, não quer dizer que precisamos reivindicar uma descrição do ser que é distinta de qualquer outra organização social e política. Entendendo que poderia haver um ser fora de sua organização social e interpretação política.

Esse ser percebido ontologicamente é um ser que está sempre “[...] entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade de alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2020b, p. 15). Isso pressupõe que não há a possibilidade de definir antes o que seria a ontologia do corpo para depois definir as significações sociais que esse corpo assume. “Antes, ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social, e isso é o que faz da ontologia do corpo uma ontologia social” (BUTLER, 2020b, p. 15-16). Dito de outra forma, o corpo não está desarticulado das forças social e política ao ser exposto ao mundo exterior, o que interfere diretamente ao se pensar em uma ontologia do corpo.

Quando deixamos de pensar pela ontologia para seguir pelos enquadramentos epistemológicos, precisamos considerar que tais enquadramentos, para apreender uma vida, dependem que a vida seja produzida de acordo com as normas que permitem que a entendamos como vida. E isso faz com que a ontologia crie um problema epistemológico de apreensão da vida, que “[...] dá origem ao problema ético de definir o que é reconhecer ou, na

verdade, proteger contra a violação e a violência” (BUTLER, 2020b, p. 16). Nesse contexto, os enquadramentos que atuam de modo a diferenciar as vidas que podemos apreender ou não são responsáveis não somente por organizar nossa experiência visual dessa diferença como também são capazes de gerar ontologias específicas do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é constituído por meio das normas que, em processo de repetição, tanto produzem quanto deslocam características pelas quais o sujeito é reconhecido. Essas normas são condicionadas à produção do sujeito e produzem uma ontologia que embaça nossa capacidade de discernir e nomear esse sujeito.

Todavia, como alerta Judith Butler (2020b), não podemos conceder à operação das normas um caráter determinista. Isso porque os esquemas de operação dessas normas são interrompidos por si mesmos, emergindo e desaparecendo dependendo da operação de poder de maior força. “Assim, há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – serão reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2020b, p. 17). E, ao se questionar sobre “Em que sentido, então, a vida excede sempre as condições normativas de sua condição de ser reconhecida?” (BUTLER, 2020b, p. 17), ela assegura que tal questão não significa afirmar a vida como uma essência ou resistência à normatividade, mas sim entender que qualquer que seja a produção de vida há um requerimento de tempo para que ela faça o seu trabalho, e esse trabalho nunca terá um fim definitivo. Sendo, portanto, um limite da própria normatividade, em função de sua heterogeneidade. E é dessa forma que ela é capaz de modelar e limitar a finalidade de quaisquer que sejam seus efeitos.

Sei que é difícil conceber que nossos corpos vibrante são efeitos da norma, pela sensação que esse efeito nos traz de estarmos indo contra ela. E dizer que a escola reproduz desigualdades, sejam elas quais forem, anseio ser muito pouco. Portanto, anseio que agora tenha ficado mais nítido o motivo pelo qual defendo ser necessário corporificar o espaço escolar, considerando a monstruosidade *queer* como uma forma de imageamento, um *Corpus Infinitum*, ao Mundo Implicado. A geografia da escola pressupõe que entendamos o espaço corporificado como uma possibilidade e uma reivindicação. E quando anteriormente disse que a geografia da escola é a favor da vida, me referi à essa vida precária que entende o corpo como vulnerável. Além da importância que creio ter em tornar a escola um problema geográfico.

As histórias que contei ao longo do texto, por mais doloridas que fossem para mim expô-las, ilustram como a vida é precária e como isso interfere ontologicamente na produção da vida. As histórias de cada estudante com que convivi tem a potência de elucidar como,

apesar da violência, a escola também é um espaço de produção da vida. Portanto, o caráter paradoxal do espaço escolar não pode ser reduzido somente a uma suposta reprodução da normatividade, pois a escola também produz normas pelas quais seus mecanismos funcionam por meio de operações de poder que nela existem.

De certo, o espaço escolar é repleto de processos produtivos, seja pelo próprio espaço, pelo corpo, pela diferença e agora pela vida. Entender a escola como um espaço que meramente tende a constituir a homogeneidade dos diferentes modos de existência como objetivo final desconsidera toda a importância desses processos produtivos, e pensar a diferença sem separabilidade é fundamental para entendermos isso. Para que a escola também seja um espaço de reinvenções de si, como afirmei mais acima, primeiro é preciso que a vida seja produzida para poder se reinventar.

A vida há de ser vivida enquanto o sangue queima dentro da gente.

*Sonora sensação*

*Nascido de corpos férteis  
Morto por corpos fartos  
Entre o chegar e o partir  
O movimento de existir*

*Grafa teu caminho  
Em teu corpo esguio  
E subverte teu fascínio  
Em desgosto vazio*

*Desencanta o canto  
Que atravessa o pranto  
Quem nem sabe o quanto  
Desse amargo esperanto*

*Revive, recria, descobre  
Revira, retira, engole*

*O grito solto  
Que ergue caminho  
Que aflora sozinho  
Do peito afoito*

*E na agonia de viver  
Se morre solenemente  
Logo que tão premente  
O corpo que tende a nascer*

*Desse horizonte  
Sem nó, sem nome  
Onde a cor em si some  
Do que queríamos ser*

Victor Sousa

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobrevoando todas as problemáticas que levantei com essa pesquisa, e tendo a certeza de que não consegui dar respostas a tantas perguntas presentes nela, implícita ou explicitamente – e esse também nunca foi meu objetivo – percebo o quanto minhas inquietações me levaram para caminhos inimagináveis. Para mim, sequer faz sentido que essa parte da pesquisa se chame “considerações finais”, porque creio que tudo que problematizei nessa dissertação está muito longe de qualquer sentido de finalidade. Procurei durante todo o processo de construção da pesquisa não percorrer por caminhos que me levassem a algum nível de obviedade ou racionalidade e, portanto, apostei constantemente na teimosia e na potência da imaginação geográfica (MASSEY, 2017).

Assumo que a parte menos *queer* e fractal dessa dissertação seja essa, principalmente pelo teor um tanto mais explicativo, ou até mesmo em certa medida descritivo, em que, de algum modo, vou tecendo ao longo dessa parte do texto, que propositalmente deixei para acontecer aqui, de modo a tentar proporcionar alguma experiência com a incerteza e o incômodo ao longo da leitura. Inclusive, creio ser importante, de antemão, esclarecer que a pergunta que trago na introdução por meio da interpretação do questionamento de David Bell (2011) não é o que costuma ser chamado de “pergunta problema da pesquisa”, e acredito que essa dissertação nem tenha uma específica, mas uma porção delas.

Espero ter conseguido demonstrar o quanto o fazer geográfico de Catia Antonia da Silva (2014) esteve presente em toda essa dissertação, pois entendo que nada mais fiz do que um incerto e indeterminado processo de se fazer Geografia, entendendo o fazer geográfico mais como um exercício do que como um conceito. Acredito ser notório que a base principal que deu vida a essa pesquisa veio do pensamento negro radical da feminista Denise Ferreira da Silva (2019; 2020; 2021a; 2021b; 2021c), que me proporcionou caminhos possíveis para direcionamentos que de algum modo atendiam as minhas inquietações, mesmo que não por completo. Como pensar nas questões de gênero, sexualidades, geopolítica, classe e raça implicadas em meu corpo? Como pensar o corpo para conseguir explicar um espaço que seja corporificado? Como pensar no trabalho com a diferença sem deslizar tão rapidamente para a desigualdade? Como pensar em uma saída possível para tudo que problematizei ao longo dessa pesquisa e que estão tão profundamente entranhadas no mundo em que vivemos? De certo, muitas inquietações ainda me restam.

Não obstante, trazer Henri Lefebvre, que é um autor amplamente utilizado na Geografia hegemônica para uma pesquisa que busca justamente estremecer essa Geografia foi

um desafio necessário para que o próprio espaço corporificado pudesse ser desenvolvido conceitualmente, já que a origem dessa inquietação vem muito a teorização de Henri Lefebvre (2013) sobre produção do espaço e corpo. Contudo, ao invés de reproduzir suas ideias, pela própria exigência de uma certa radicalidade que essa pesquisa exigiu, busquei avançar seu pensamento problematizando principalmente o espaço escolar. De forma parecida, foi importante reconhecer o avanço de Maria Laura Silveira (2006) para pensar em uma perspectiva existencial do espaço, o que é uma contribuição fundamental para o campo de estudos geográficos. Contudo, para sustentar meu argumento de que existir não é somente estar no mundo, mas sim um fator geográfico e que, portanto, existir também é constituir o mundo, busquei saltar em suas ideias para conceitualmente demonstrar o que para mim é o espaço corporificado.

Meu argumento principal durante toda a pesquisa foi que os processos de produção espacial, do corpo e da diferença não se trata de um processo único mas, que o processo de produção espacial não acontece sem o processo de produção do corpo, vice-versa, onde há um emaranhamento entre esses processos que acontecem continuamente em simultaneidade. E, ao ponto que esses processos vão sendo produzidos, o processo de produção da diferença interfere diretamente neles. Por isso não é viável entendê-los desassociados entre si. E, além disso, refletir sobre esses processos dessa forma nos faz pensar sobre os modos de existência que grafam o espaço e possibilitam a produção da vida. Dessa forma, espero ter conseguido esclarecer que o espaço corporificado é um espaço produzido que não desconsidera o processo de produção da diferença em seu próprio processo produtivo, porque isso seria impossível em uma leitura *queer* em fractal do espaço. Importante pensar também que esses processos produtivos são capazes de fazer muitas coisas, mas também de desfazê-las. Afinal, precisamos encarar, como nos lembra Judith Butler (2020a, p. 44), que “Somos desfeitos uns pelos outros. E se não o somos, falta algo em nós”.

Inclusive, se faltou alguma abordagem conceitual maior entorno da perspectiva *queer* em fractal, é porque não a trabalhei como um conceito, mas sim como uma possibilidade de leitura e entendimento das problematizações que fiz. Em resumo, o que busquei conceituar nessa pesquisa foi o espaço corporificado e pensar em uma possível conceituação da geografia da escola. A diferença como um eco é uma forma de se trabalhar a diferença como diferença em si e, portanto, com seus efeitos também. Seja no espaço escolar ou não. A monstruosidade *queer* é uma forma de produção de vida em meio a diferentes modos de existência. E, a perspectiva *queer* em fractal deve ser entendida como a percepção com que mobilizo questões de gênero, raça, classe, geopolítica e sexualidades, mas também pela qual busquei conceituar

o espaço corporificado e pensar a geografia da escola. Assim como também me permiti pensar pelos ecos da diferença e em uma monstruosidade *queer*.

Entendo que possivelmente as discussões em torno de conceituar um espaço que seja corporificado e uma geografia da escola possam não ter sido suficientes. Porém, também não é meu objetivo delimitar conceitos que possam proporcionar algum nível de cerceamento para tais definições. Além disso, acredito que também é preciso levar em consideração que o tempo de dois anos que temos para desenvolver uma pesquisa no mestrado deixará mesmo alguns fios soltos. Contudo, também acredito que independente do tempo que temos para construir uma pesquisa, ela nunca estará finalizada por completo. E cabe a nós lidarmos com essa infinitude.

Dessa forma, defendo ser fundamental na ciência geográfica pensarmos a escola como um problema, percebendo quantas questões espaciais estão implicadas ao espaço escolar e que, muitas vezes, acabam passando despercebidas ao abstrairmos e esvaziarmos o conceito de espaço ao tratarmos da escola. Assim, a geografia da escola é uma possibilidade de tornar problemático o espaço escolar enquanto espaço produzido também pelo corpo e pela diferença, reverberando na produção da vida. Afinal, corporificar o espaço acaba sendo uma necessidade se quisermos pensar em possibilidades de insurgir a um outro mundo pela monstruosidade *queer*. Para isso, é fundamental nos exorcizarmos desse espectro fantasmagórico da igualdade presente em nossas escolas para podermos assumir um trabalho com a diferença sem separabilidade.

Apostar em um trabalhar com a diferença que Denise Ferreira da Silva (2019) propõe, ou seja, sem separabilidade, ao invés de pensar nesse trabalho com a diferença como um eco, conforme proponho, é porque não entendo que a diferença como um eco seja uma dimensão da diferença, mas sim como uma outra possibilidade para se entender a diferença como diferença em si, como uma possibilidade de conceitualidade, como disse Jacques Derrida (1991). E, compreender a diferença como esse eco que não apela à exterioridade nem aos limites do visível é fundamental para que seja compreendido do que se trata corporificar o espaço, independente desse espaço ser o escolar ou não.

Porque corporificar o espaço escolar não é apenas reafirmar que esses corpos estão na escola e que algo a respeito precisa ser feito. É, na verdade, tendo referência o *Corpus Infinitum*, uma tentativa de elucidar o caráter paradoxal que a escola apresenta, e sobre como esses corpos vibrantes e sem limites, intrínsecos a uma monstruosidade *queer*, são capazes de fazer da escola uma outra coisa que não os reduzam a meras vítimas da violência que nela sofrem constantemente, pois “[...] fazer triunfar o mesmo sobre as diferenças, apagando-as,



reduzindo-as a simulacros, a um diverso que nada mais faz do que reafirmar o mesmo” (GALLO, 2021, p. 142), transforma a escola em uma grande vilã da homogeneidade. Desejo, portanto, que ao longo desse texto tenha ficado perceptível que diversas vezes apresentei teorizações das quais acho problemáticas para depois ir construindo um movimento de desconstrução com base em meus argumentos.

Anseio ter conseguido evidenciar que as propostas de uma Geografia corporificada vinda das Geografias Feministas e as ideias de Anita Loureiro de Oliveira (2019) em enfrentar a Geografia hegemônica por uma perspectiva geográfica corporificada e existencial me fizeram questionar onde estaria o espaço nessas problemáticas. Não porque acredito que elas sejam insuficientes, mas justamente porque reconheço a importância delas e de como elas nos permitem ir além das indagações já proferidas no campo de estudos da ciência geográfica. Juntando isso à teorização de Henri Lefebvre (2013) nasce o espaço corporificado. De antemão, ao tentar explicar como pensar um espaço que pudesse ser corporificado, pensei que talvez Michel Foucault (2013) com suas heterotopias pudessem me ajudar, e ainda acredito que podem. Contudo, fui enveredado pela ideia de experimentar esse espaço corporificado pelo pensamento radical de Denise Ferreira da Silva (2021c).

Brincando com a dicotomia entre a Geografia Humana e a Geografia Física, talvez essa pesquisa possa se caracterizar de cunho de uma Geografia Humano-Física, pela densidade de aporte teórico da Física que Denise Ferreira da Silva me fez estudar. Entendo que isso foi de suma importância para que eu pudesse desconstruir qualquer apelo ao humanismo ao trabalhar com corpos humanos. Aliás, espero que tenha conseguido demonstrar ao longo do texto dessa dissertação que em momento algum tive o objetivo de colocar os seres humanos como superiores a tudo mais que existe em nosso planeta. O recorte que fiz foi porque meu interesse era trabalhar com corpos humanos no espaço escolar.

Há nessa pesquisa relações muito fortes entre a Geografia, a Educação, a Filosofia e a Física teórica. Minha inspiração em pensar sobre os corpos que vibram veio do experimento de Denise Ferreira da Silva (2021c) ao pensar sobre os pontos vibrando que constituíam a materialidade da esfera. E entendo que esses corpos que vibram estão diretamente associados com a monstruosidade *queer* que transborda desses corpos para o espaço, onde os limites do corpo físico não a sustentam. Propositamente, optei por não tentar dar um significado para monstruosidade *queer*, mas tentei demonstrar por meio das histórias pessoais e das que vivi com estudantes como ela se expressa em nossas vidas, demonstrando também que a escola não só produz corpos dóceis, por mais que ela tente.

Portanto, ao longo do sinuoso caminho que percorri para produzir essa dissertação, percebi que aquele menino curioso que ficou eufórico quando descobriu como se usava o dígrafo pela primeira vez ao escrever corretamente a palavra “galinha” sempre esteve em algum lugar aqui dentro de mim. Lembro como fiquei eufórico ao perceber algumas limitações que a conceituação em torno da interseccionalidade estava me trazendo e decidi mergulhar firme nas teorizações do pensamento negro radical. Inclusive, isso fez com que eu mudasse muita coisa a respeito da base teórica da pesquisa. E acredito que esse foi o maior desafio que enfrentei para dar vida a essa dissertação. Na verdade, talvez me colocar como a base empírica dessa pesquisa tenha sido meu maior desafio. Ou talvez não faça nenhum sentido eu ficar tentando medir minhas dificuldades.

Portanto, precisei fazer algumas viagens ao longo do texto, como sobre os estudos *queer*, a interseccionalidade, a fractalidade e a concepção de espaço social de Henri Lefebvre (2013) porque julgo que elas foram fundamentais para que eu conseguisse desenvolver uma perspectiva *queer* em fractal e poder salientar a necessidade de que é por meio dela que todo o texto dessa dissertação precisa ser lido e apreendido. Espero que isso não torne a leitura do texto cansativa. Inclusive, sei que passo boa parte da pesquisa defendendo que a diferença não pode ser tomada apenas pelo sentido da visão. E sei que também utilizo em diversos momentos a palavra perspectiva (que remete à visão) em diferentes contextos. É importante esclarecer que afirmar que não devemos restringir a diferença ao sentido da visão é diferente de não reconhecer a importância desse sentido em nossas vidas. Isso porque acredito que nossa visão de mundo é fundamental para encararmos todas as adversidades do mundo em que vivemos, mas não só ela. E, inclusive, foi por uma perspectiva *queer* em fractal que eu encarei todos os desafios que essa pesquisa me trouxe.

Em tempo, espero ter conseguido demonstrar ao longo da pesquisa que o *queer* não se limita a questões de gênero, sexualidades ou LGBTI+, mesmo recorrendo a elas várias vezes em minhas problematizações a fim de ilustrar os movimentos de teorização que mobilizei. Sigo defendendo que o *queer* é um termo que nunca nos permite plenamente possuí-lo, mas que nos concede algum nível de apropriação, estranhando os horizontes políticos em um constante movimento expansivo. Judith Butler (2019), ao pensar criticamente *queer*, assegura que o termo tem sido um local de contestações coletivas onde pessoas que se identificam como LGBTI+ e até mesmo cis-heterossexuais se encontram por meio de discursos que movimentam o *queer* como plataforma política. Contudo, é importante que isso seja feito de modo que tais discursos não sejam “[...] totalmente restritos de antemão [devendo] ser salvaguardado não apenas para o propósito de democratizar a política *queer*, mas também

para expor, afirmar e refazer a historicidade específica do termo” (BUTLER, 2019, p. 381). Além disso, as questões raciais também não estão de fora dessas problemáticas, como tentei demonstrar de diferentes formas ao longo do texto.

Assim, foi me colocando como base empírica para essa pesquisa que todas as minhas inquietações vieram à tona, e foi pela fractalidade que tentei entender meu próprio corpo por essa perspectiva *queer* em fractal, renunciando à minha ideia inicial de desenvolver uma proposta de perspectiva *queer* interseccional. E, ao ousar duvidar do método por meio do ensaio, como pressupôs Jorge Larrosa (2003), tentando desenvolver uma metodologia *queer*, fui tentando, de alguma forma, fazer um relato de mim entre as teorizações trazidas. Ao tentar construir esse relato de mim de forma ensaística percebi que aquele Victor apaixonado por dinossauro, ficção científica, bichos e filmes de desastres naturais também é parte desse Victor que sou hoje, com esse apreço por teorizações radicais, mas que também ama procrastinar assistindo a vídeos de como fazer sabonetes e velas artesanais e de produção de objetos utilizando resina epóxi. Além de adorar assistir a filmes de terror de qualidade extremamente duvidosa e tudo que envolva *sereal killers*. Pois meu corpo é esse amontoado de mim mesmo, desse eu que tanto persiste em viver comigo. Entendo, assim, que o desenvolvimento dessa pesquisa também foi um processo de reinvenção de mim.

Sei dos riscos que corro de críticas a esse trabalho como uma possível romantização das violências que sofremos nas escolas. Assumo esses riscos em respeito a mim, às pessoas com as quais compartilhei as histórias que vivi e a todas as outras em que seus modos de existência são parte dessa matéria de produção do espaço escolar, onde seus corpos monstruosos vibram constantemente como uma ação política de sobrevivência, perturbando a ordem e desestabilizando regulações cotidianamente impostas sobre nós. Além do mais, fui marcado intensamente por Michel Foucault (2021, p. 13), enquanto eu pensava sobre o caráter paradoxal da escola, sobre “[...] por que dizemos com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?”. Pois pensar que há produção de vida na escola extirpa a possibilidade de ela ser um espaço apenas repressor.

Porém, encontro conforto nas palavras de Leonardo Villa-Forte (2019) ao entender que a circulação de um texto obriga a quem o escreveu se abrir para a interpretações de quem o lê. E isso torna a escrita política porque, diferentemente de um discurso oral, ela acaba por ser independente de quem a escreve. “Se a reprodutibilidade dos textos permite que ganhem destinos insuspeitos, ela permite também que esses textos ganhem destinos imprevistos” (VILLA-FORTE, 2019, p. 94). E a apropriação de tudo que escrevi aqui por quem decidir ler

é um desses destinos imprevistos. E é aí que está “[...] exatamente a força do texto, na sua possibilidade de encontrar leitores e permitir efeitos impossíveis de serem previstos [...]” (VILLA-FORTE, 2019, p. 95). Então, além da questão de uma possível interpretação de romantização da violência escolar nesse texto, isso vale para qualquer outra interpretação que venha a acontecer por quem decidir lê-lo.

Não tenho a audácia de acreditar que essa dissertação vai revolucionar a Geografia. Porém, anseio que janelas, portas e muros possam ser derrubados por ela, contribuindo para o campo de estudos da ciência geográfica ao pensar a escola, o espaço, o corpo, a diferença, as existências, a vida e o mundo em que vivemos por meio de outros sentidos. Desse modo, anseio que ao narrar minhas histórias e as que pude vivenciar com estudantes sejam capazes de ilustrar como histórias a princípio tão diferentes podem também se encontrar. Pode ser que esses encontros sejam aquilo que Leonardo Villa-Forte (2019) entende como uma subjetividade que não é individual, onde a construção da escrita entrecruzando essas histórias não deixa de expressar alguma subjetividade individual, porque dela seria impossível não expressar nada. E, com isso, espero que elas sejam capazes de demonstrar que apesar de toda a violência sofrida por nós na escola ainda assim conseguimos fazer disso uma outra coisa. O que não quer dizer que essa outra coisa seja igual para todas essas e tantas outras pessoas. Assim como, também não quer dizer que muitas outras pessoas sequer conseguissem perceber seus corpos vibrando em espaços escolares que são o verdadeiro inferno para quem é um monstro.

Por fim, ao insistir no caráter paradoxal da escola, busquei exercitar aquilo que aprendi com Jorge Larrosa (2018), ao pensar na materialidade do espaço escolar e de como o exercício da docência em muito depende dele, sobre como, ao estarmos na pós-graduação, costumamos esconder e obscurecer nossa docência por exacerbarmos nosso exercício de pesquisa – fragmentando a atividade docente da atividade de pesquisa – pensando a escola somente a partir de uma crítica carregada de preceitos negativos e de uma suposta ideia de renovação, atuando como peritos da escola. Portanto, o professor viado que me constituí nunca deixou de estar presente nesse conflituoso processo de pesquisa pelo qual passei para produzir essa dissertação.

*Saber-se-ia*

*Atravessa o corpo  
No espaço  
No revés do silêncio  
Como o ecoar de um movimento*

*Sonido, que seja  
Ruído, que almeja  
Temor, que deseja  
Prazer, que enseja*

*Transborda  
Regojiza  
Goza  
Ultrapassa*

*Recurso vazio no tempo  
Espasmo que não se rejeita  
Silêncio no espaço que habito  
Barulho do corpo que ajeita*

*No tilintar do ser  
Que é cerceado  
Que cerca o silêncio  
Que sabe do ocaso*

*Que voa baixinho  
Que não chega ao chão  
Desmorono estrondoso  
Na palma da mão*

*Na galáxia de um si  
Eu, tão pequeno  
Não soube de mim  
Nesse corpo terreno*

Victor Sousa

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. Educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. **Educação**. v. 45. Santa Maria, 2020.
- ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LLP, 2017.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera. The New Mestiza**. San Francisco, Aunt Lute Books, 2012.
- ASSIS, Thiago; MIRANDA, José; MOTA, Fernando; ANDRADE, Roberto; CASTILHO, Caio. Geometria fractal: propriedades e características fractais ideais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, 2008.
- AZEVEDO, Luyanne; GIORDANI, Ana. A invisibilização dos marcadores sociais de gênero e raça na Geografia da Base Nacional Comum Curricular. **Geografia Meridionalis**, v. 5, nº 1, p. 03-31, 2019.
- BARAD, Karen. Performatividade queer da natureza. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 3, n. 11, p. 300-346, 2020.
- BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella; ARIAS, André (Orgs.). **Pensamento Negro Radical: antologia de ensaios**. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2021.
- BELL, David. O que foi, terá sido? A Geografia a partir do *Queer*. In: SILVA, Joseli; SILVA, Augusto (Orgs.). **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos feministas**, v. 19, n. 2, 2011.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **cadernos pagu**, v. 26, n. 1, p. 329-376, 2006.
- BRASIL. **Educação e Anti-racismo: Caminhos Abertos Pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secad/Mec, 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008.** História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em 26 nov. 2021.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina; MOREIRA, Antonio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade, incertezas e desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

BUTLER, Judith. **Os sentidos do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020b.

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

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **cadernos pagu**, v. 42, n. 1, p. 249-274, 2014.

CABELLERO, Cecília. A gênese da exclusão: o lugar da mulher na Grécia antiga. **Sequência**, v. 20, n. 39, p. 125-134, 1999.

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

CAMPOS, Mayã; SILVA, Joseli. ‘Teu corpo é o espaço mais teu possível’: construindo a análise do corpo como espaço geográfico. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 31, p. 101-114, 2020.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**. São Paulo: EdUSP, 1998.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino-Americana de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliana. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: BRASIL. **Educação e Anti-racismo: Caminhos Abertos Pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secad/Mec, 2005.

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

COIMBRA, Cecília. **Fragmentos de memórias malditas: invenção de si e de mundos**. São Paulo: N-1 edições, 2021.

COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Ninguém: direito, racialidade e violência. **Meritum**, v. 9, n. 1, p. 67-111, 2004.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Pensamento fractal. **PLURAL**, v. 27, n. 1, p. 206-214, 2020.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **A Dívida Impagável**. São Paulo: Casa do Povo, 2019.

FERREIRA DA SILVA, Denise. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. **Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 61-83, 2006.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **Toward a Global Idea of Race**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Hackeando o sujeito: feminismo negro e recusa além dos limites da crítica. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella; ARIAS, André (Orgs.). **Pensamento Negro Radical: antologia de ensaios**. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2021.



FERREIRA DA SILVA, Denise. Curso “Luz Negra”, com a professora Denise Ferreira da Silva – Aula 1. **Centro Universitário Maria Antonia da USP**. YouTube, 2021b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-47X\\_7XJnOU&t=10961s](https://www.youtube.com/watch?v=-47X_7XJnOU&t=10961s) Acesso em 16 jun. 2022.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Corpus Infinitum com a professora Denise Ferreira da Silva da British Columbia University. **USPFFLCH**. YouTube, 2021c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfQnJZgxQIE&t=3693s> Acesso em 20 jun. 2022.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **Unpayable Debt**. Berlim: Sternberg Press, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Lisboa: Edições 70, 2019a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 edições, 2013.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LLP, 2017.

GALLO, Silvio. Na contramão do conformismo pedagógico: o aprender como relação diferencial no pensamento. In: GALLO, Silvio (Org.). **Diferenças e educação: escapar ao conformismo**. São Paulo: Intermeios, 2021.

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. A riqueza do problema filosófico da escola. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.

GIROTTTO, Eduardo. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out-dez., 2016.

GIROTTTO, Eduardo. A Geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 16(2): 156-175, jul./dez. 2018.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Essais et Conférences**. Paris: Gallimard, 1958.

HENNING, Leoni. A escola como necessidade: um problema contemporâneo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-105, 2003.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LAURETIS, Teresa. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LEFEBRVE, Henri. **La producción del espacio**. Trad. Emílio Martínez. Madrid: Capitán Swing Libros S. L., 2013.

LEFEBRVE, Henri. **Direito à cidade**. Itapevi: Nebli Editora, 2016.

LEFEBRVE, Henri. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBRVE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1992.

LEOPOLDO, Rafael. **Cartografia do Pensamento Queer**. Salvador: Editora Devires, 2020.

LEWIS, Elizabeth. Teoria(s) *Queer* e performatividade: mudança social na matriz heteronormativa. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017.

LÓPEZ, Maximiliano. *Skolé* e igualdade. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- LOURO, Guacira. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice; ALBA, Alicia (Orgs.). **Diálogo curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, 2006.
- MACHADO, Janaína. Ações performáticas negras: a gramática corporal negra contestatória como ferramenta contra hegemônica. **Rascunhos**, Uberlândia, MG, v.7, n.1, p. 128-142, jan. jun. 2020.
- MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v. 8, n. 2, p. 36-40, 2017.
- MARQUES, Luciana. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012.
- MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 5, p.05-20, jan./jun., 2013.
- Mary Nardini Gang. Rumo à mais queer das insurreições. In: **Bash Back! Ultraviolência queer: antologia de ensaios**. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2020.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MILLS, Charles. **Imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra: EuropaAmérica, 1996.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.
- NANCY, Jean Luc. À escuta. **Outra travessia**, v. 15, p. 159-172, 2013.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização de Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

NUNES, Camila; REGO, Nelson. As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino de Geografia. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2011.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Geografias, existências e corporalidades discordantes: narrativas periféricas e Transfeminismo. **Anais do XIII ENANPEGE**. São Paulo, 2019.

PAGNI, Pedro. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgamento reflexivo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A Escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos. A escola como um problema filosófico. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017.

PELÚCIO, Larissa. Histórias do cu do mundo: o que há de queer nas bordas? In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PEREIRA, Pedro Paulo. Queer nos trópicos. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e o branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRADO, Caio. Não Recomendado. Intérprete: Caio Prado. In: PRADO, Caio. **Variável Eloquente**. São Paulo: Warner Chappel, 2014.

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. **Meritum**, v. 26, n. 1, p. 329-376, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RANNIERY, Thiago. Educar após a intrusão de Gaia: currículo e cosmoecopolítica *queer*. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio.; SOARES, Maria da Conceição. **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Devires, 2020.

RANNIERY, Thiago. Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a partir de Trajetórias Escolares de “Meninos Gays”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 25, n. 51, p. 1-30, 2017a.

RANNIERY, Thiago. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. **Sexualidad, Salud, y Sociedad – Revista latinoamericana**, n. 25, p. 19-48, 2017b.

RANNIERY, Thiago. Currículo, Socialidade *Queer* e Políticas da Imaginação. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 52-67, 2017c.

RANNIERY, Thiago. No meio do mundo, *aquendar* a metodologia: notas para *queerizar* a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 332-356, 2016.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**. Ano 31, v. 1, n. 46, p. 114-141. 2016.

REA, Caterina. Crítica Queer racializada e deslocamentos para o Sul global. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

REA, Caterina. Pensamento lésbico e formação da Crítica Queer of Color. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 04, n. 02, abr./jun. 2018.

REA, Caterina; AMANCIO, Izzie. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. **Cadernos Pagu** (53), 2018.

REA, Caterina; PARADIS, Clarissa; AMANCIO, Izzie (Orgs.). **Traduzindo a África Queer**. Salvador: Devires, 2018.

REA, Caterina; FONSECA, João; SILVA, Ana Catarina (Orgs.). **Traduzindo a África Queer II: figuras da dissidência sexual e de gênero em contextos africanos**. Salvador: Devires, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Ana Angelita. Os vestidos da madrinha Verônica: ou como a morte aparece no currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 768-785, 2020.

ROSA, Jéssica. O *queer* como monstro na obra *Orlando* – Uma Biografia, de Virginia Woolf. In: SÁ, Daniel; MARKENDORF, Marcio (Orgs.). **Monstruosidades: estética e política**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2019.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 10, n. 48, p. 11-32, 1997.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de Geografia. **Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996a.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. 21: 7-14, ago., 1996b.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: EdUSP, 2021.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: EdUSP, 2020a.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EdUSP, 2020b.

SARTRE, Jean-Paul. **Situations Philosophiques**. Paris: Gallimard, 2010.

SEDGWICK, Eve. A epistemologia do armário. **cadernos pagu**, (28), p. 19-54, jan./jun. 2007.

SEVERINO, Antonio. Filosofia e escola: valiosa parceria. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.

SILVA, Catia Antonia da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreino; MODESTO, Nilo. **Por uma geografia das existências**. Rio de Janeiro. Consequência, 2014.

SILVA, Felipe. **Por uma Geografia do Poder da Escola**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2016.

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

SILVA, Joseli. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: SILVA, Joseli (Org.). **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009b. p. 25-54.

SILVA, Joseli. Gênero e Espaço: esse é um tema de Geografia? In: AZEVEDO, Daniel; MORAES, Marcelo (Orgs.). **Ensino de geografia: novos temas para a geografia escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA, Joseli. Espaço interdito e experiência travesti. In: SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2013.

SILVA, Joseli; SILVA, Maria das Graças. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: SILVA, Maria das Graças; SILVA, Joseli (Orgs.). **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma Geografia corporificada. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente

Prudente, n. 41, v. 3, Dossiê “Geografias interseccionais: gênero, raça, corpos e sexualidades” p. 63-77, jul-dez, 2019.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides (Orgs.). **Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2013.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides (Orgs.). **Geografias Feministas e das Sexualidades: encontros e diferenças**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2016.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides (Orgs.). **Diálogos ibero-latino-americanos sobre Geografias Feministas e das Sexualidades**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2017.

SILVA, Renata. A monstrosidade *queer* da personagem epônima de *Deus, sua gostosa*, de Rafael Campos Rocha. In: SÁ, Daniel; MARKENDORF, Marcio (Orgs.). **Monstrosidades: estética e política**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2019.

SILVA, Paulo. **O lugar do corpo: estratégias para uma cartografia fractal**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade do Porto: Cidade do Porto, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Maria Laura. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, v. 40, n. 19, p. 81-91, 2006.

SOURIAU, Étienne. **Diferentes modos de existência**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

SOUZA, Lorena; RATTS, Alex. Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 28, n. 1, p. 143-156, jan./jun. 2008.

SOUZA, Lorena; SILVA, Priscila. Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do espaço Vila Esperança e da escola pluricultural Odé Kayodê. **Temporis[ação]**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2019.

VIDARTE, Paco. **Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Belo Horizonte, Relicário, 2019.

WAGNER, Roy. A pessoa fractal. **Ponto Urbe**, v. 8, n. 2, 2011.

ZIGA, Itziar. **Devir Cachorra**. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2021.

***Faz de mim***

*Não se encontra  
Não se perde  
Não se divide  
Não se remete*

*Na escuridão de si  
A luz incandescente  
Incendeia a carne  
De um corpo poente*

*No ladrilho da pele  
Um nó ardente  
E pela goela à fora  
O pranto dormente*

*Na voz  
No silêncio  
Na alma  
No abismo*

*No oceano desconhecido  
Das águas que se sabe o nome  
No gozo reconhecido  
De um prazer sem nome*

*Nesse endereço  
Que me percebo  
Não me pertença  
Não me divido*

*E sigo assim  
Nesse mar algoz  
Perdido no tempo  
Na fala estremecida da minha voz*

Victor Sousa