



**OJS**  
OPEN  
JOURNAL  
SYSTEMS

**REVISTA**  
**ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)**  
Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEp)  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

**PKS**  
PUBLIC  
KNOWLEDGE  
PROJECT

## CORPORIFICAR A ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Victor Pereira de Sousa<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-8981-9730>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil\*

*Artigo recebido em 03/08/2021 e aceito em 14/12/2022*

### RESUMO

Pensar em corporificar a escola e o ensino de Geografia é mais do que entender que existem corpos presentes tanto no espaço escolar quanto no ensino da ciência geográfica e que devemos fazer algo a respeito disso. Isso porque essa afirmação reduzir o constituir a escola e o ensino ao estar na escola ensinando, o que não leva em consideração que nossos corpos constituem tanto o espaço escolar quanto os processos de ensino-aprendizagem. Utilizando da Geografia da Percepção como método, e arcabouçado pelas Geografias Feministas, entre demais intelectuais, por meio de um esforço teórico, o presente texto busca problematizar as abstrações com que, muitas vezes, o ensino de Geografia é trabalhado pensando em outros horizontes tanto para esse ensino quanto para a escola, por meio da corporificação. Assim, a sala de aula dá espaço para a incerteza e para o desconhecido no que tange ao ensinar e aprender Geografia, onde diferenças como as de gênero, sexualidades e raça não se deixam invisibilizar, demonstrando como o corpo está além do trabalho dele em conteúdos a serem ministrados e percebendo a importância de se trabalhar com ele tanto para ensinar como para aprender Geografia.

**Palavras-chave:** Corpo; Gênero; Sexualidades; Raça; Espaço escolar.

\* Mestre em Geografia (UFRRJ). Especialista em Antropologia (UCAM) e em Filosofia e Direitos Humanos (UCAM). Licenciado em Geografia (UERJ), em Pedagogia (UNIRIO) e em Ciências Sociais (UNICSUL). Membro e pesquisador da COLETIVA, Grupo de Pesquisa sobre Geografia, Cultura, Existências e Cotidianos (PPGEO/UFRRJ), do Bafo!, Grupo de Pesquisa em Ética, Currículo e Diferença (PPGE/UFRJ) e, também, do LEQUE, Laboratório de Estudos *Queers* em Educação (PPGE/UFRJ). E-mail: victordesousa@outlook.com.br

## **TO EMBODY SCHOOL AND GEOGRAPHY TEACHING: NECESSARY DIALOGUES FOR THE RECOGNITION OF DIFFERENCES IN SCHOOL SPACE PRODUCTION**

### **ABSTRACT**

Thinking about embodying the school and the teaching of Geography is more than understanding that there are bodies present both in the school space and in the teaching of geographic science and that we must do something about them. This is because this statement reduces the constitution of the school and of teaching to being at school teaching something, which does not take into account that our bodies constitute both the school space and the teaching and learning processes. Using the Geography of Perception as a method, and framed by Feminist Geographies, among other intellectuals, the present text is a theoretical effort that seeks to problematize the abstractions with which the teaching of Geography is often worked. Thus, it intends to think of other horizons both for this teaching and for the school, through embodiment. In this way, the classroom opens up to uncertainty and the unknown when it comes to teaching and learning Geography; this is a space in which differences such as gender, sexualities and race cannot be made invisible, demonstrating how the body is beyond working with content to be taught and exposing the importance of working with the body both to teach and to learn Geography.

**Keywords:** Body. Gender. Sexualities. Race. School space.

## **ENCARNAR LA ESCUELA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: DIÁLOGOS NECESARIOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS EN LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR**

### **RESUMEN**

Pensar en encarnar la escuela y la enseñanza de la Geografía es más que comprender que hay cuerpos presentes tanto en el espacio escolar como en la enseñanza de la ciencia geográfica y que debemos hacer algo al respecto. Esto porque esta afirmación reduce el que constituye la escuela y la enseñanza al estar en la escuela enseñando, lo que no tiene en cuenta que nuestros cuerpos constituyen tanto el espacio escolar como los procesos de enseñanza-aprendizaje. Usando como método la Geografía de la Percepción, y enmarcado por las Geografías Feministas, entre otros intelectuales, a través de un esfuerzo teórico, el presente texto busca problematizar las abstracciones con las que muchas veces se trabaja la enseñanza de la Geografía pensando en otros horizontes tanto para esta enseñanza como para la escuela, a través de la encarnación. Así, el aula da espacio a la incertidumbre y a lo desconocido en el proceso de enseñar y aprender Geografía, donde las diferencias como el género, las sexualidades y la raza no pueden ser invisibilizadas, lo que demuestra cómo el cuerpo está más allá de su quehacer en el contenido para ser enseñado y dándose cuenta de la importancia de trabajar con él tanto para enseñar como para aprender Geografía.

**Palabras clave:** Cuerpo. Género. Sexualidades. Raza. Espacio escolar.

## **INTRODUÇÃO**

Refletir sobre o ensino de Geografia no Brasil é uma das formas de se repensar a concepção democrática da educação brasileira, que ainda caminha em direção à sua consolidação, em meio a avanços e retrocessos. Ensinar e aprender Geografia são questões fundamentais no cerne de uma sociedade que se preocupa verdadeiramente com a construção de condições vida melhores para todas as pessoas, uma vez que a ciência geográfica é um dos caminhos epistemológicos das Humanidades que possibilita uma leitura crítico-reflexiva do mundo tal como o conhecemos, estremecendo barreiras antes tidas como sólidas e desestruturando estratégias de relações de poder demandadas por uma lógica de exclusão.

Mas, para isso, o ensino de Geografia deve ser pensado como uma instrumentalidade de insurgência, não mais sendo reduzido a mera descrição dos fenômenos terrestres, e, sim, refletindo criticamente sobre esses fenômenos, entendendo que a suposta neutralidade científica trazida pelo positivismo precisa ser superada para que práticas de justiça social possam ser constituídas também pelo arcabouço científico. Entender que o ensino de Geografia pode ocorrer de forma neutra é reduzir a pó todo o saber construído ao longo do espaço-tempo frente às perspectivas de se construir uma Geografia não racionalista, não cartesiana e posicionada. Que esteja preocupada com a legitimação, mesmo que de forma velada, de desigualdades econômicas, ambientais, raciais, de gênero entre tantas outras, que são continuamente reforçadas pela voracidade do capitalismo e suas articulações com o liberalismo e, contemporaneamente, como apontam Ana Giordani (2019) e Eduardo Giroto (2017), com o neoliberalismo.

Além do mais, entender que o ensino de Geografia pode ser neutro é uma estratégia de tentar invisibilizar as diferenças intrínsecas não só em sala de aula, mas pensando no espaço escolar como um espaço que é produzido (LEFEBVRE, 2013), e que, muitas vezes, práticas escolares são trabalhadas de modo a reforçar essa estratégia, onde existências acabam por não se reconhecerem nos conteúdos trabalhados pela disciplina, quando os mesmos apelam para abstrações que dificultam o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Uma vez que, ao abordar a Geografia em sala de aula na exaustiva tentativa de anular as diferenças, como se isso fosse possível, produz-se um ensino de Geografia abstrato que não condiz com os diferentes modos de existência (SOURIAU, 2020) que não apenas estão no espaço escolar, mas que também o constituem.

Portanto, o presente texto tem como objetivo problematizar, por meio de um esforço teórico, baseado na Geografia da Percepção (ROCHA, 2003) enquanto método, sobre a escola e um ensino

de Geografia que reconheçam as diferenças humanas como uma possibilidade de corporificar tanto a escola quanto o ensino da ciência geográfica. Para tanto, será de suma importância recorrer aos tensionamentos do corpo trazidos pela teorização de produção espacial de Henri Lefebvre (2013) que foram inseridos nos estudos de gênero, sexualidades e raça no campo geográfico por meio das Geografias Feministas. Desse modo, o presente texto é um posicionamento para a necessidade de se refletir sobre o que se ensina e o que se aprende em Geografia no que tange a questões tão urgentes de serem interpeladas no e pelo espaço escolar.

## **METODOLOGIA**

O presente texto parte da compreensão de que o espaço não é um palco de acontecimentos, mas sim, um processo de produção e reprodução que tensiona as análises do corpo enquanto parte dos estudos espaciais, sendo o corpo a escala mais íntima de análise. Isso porque, a percepção do mundo em que vivemos, em seu processo contínuo de (trans)formação cultural, espacial e histórica, possibilita a percepção de diferentes ângulos de observação, estudo e pesquisa na interpretação da realidade. Então, “[...] pode-se dizer que a percepção é a forma como, através dos sentidos, as coisas do mundo natural ou humano chegam à consciência. É a forma como as pessoas se relacionam com as coisas de um modo geral” (ROCHA, 2003, p. 75).

Partindo, então, desse pressuposto, as concepções de Anita Loureiro de Oliveira (2019a), geógrafa feminista, na urgência de uma Geografia que seja existencial e corporificada ajuda na compreensão de se pensar pela percepção geográfica em um contexto 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 ela:

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, 2019a, s.p.).

Desse modo, partir pela percepção geográfica tem como, “[...] principal justificativa [...] a opção por questionar os pressupostos epistemológicos da perspectiva científica universalizante” (OLIVEIRA, 2019a, s.p.), 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, 2019a, 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, 2019a, 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 (2019a) dialoga com a perspectiva de Joseli Silva (2009) ao entender que precisamos de uma pluriversalidade no campo de conhecimentos geográficos, ressaltando a importância das Geografias Feministas para essa 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, 2009, p. 50).

Portanto, pensar a Geografia da Percepção (ROCHA, 2003) como método é construir uma pesquisa amparada geograficamente na relação entre pesquisador e pesquisa, entendendo que a ciência não está isenta da percepção de mundo de quem pesquisa construiu ao longo de sua trajetória no espaço e no tempo. Dessa forma, há aqui um esforço teórico de fundamental relevância para a problemática levantada por esse texto que entrelaça a percepção geográfica no que se refere ao corpo, ao espaço, a escola e ao ensino de Geografia. Tendo como base de apoio intelectual o campo epistemológico consolidado pelas Geografias Feministas.

## **ABSTRAÇÕES, GEOGRAFIAS FEMINISTAS E PROBLEMATIZAÇÕES DE GÊNERO**

A preocupação que mobiliza esse texto não visa uma reprodução tautológica de discussões espaciais já tão antigas em Geografia. Portanto, a ideia é já partir do pressuposto de que o espaço é produzido, pois, “[...] o espaço (social) é um produto (social)” (LEFEBVRE, 2013, p. 86, tradução minha). Não entendendo que o espaço é uma materialidade independente que existe por si mesmo, uma vez que entender o espaço dessa forma não nos permite uma análise real do espaço, pois seria impossível sua materialização independente já que ele é um produto das relações e práticas sociais. “O espaço já não pode mais ser concebido como algo passivo, vazio, como algo sem sentido –

como acontece com os outros “produtos” – ser trocado, consumido ou suprimido” (LEFEBVRE, 2013, p. 55-56, tradução minha).

Ao imergir pela forma como, muitas vezes, o ensino de Geografia é trabalhado é que há um apelo por abstrações que não reconhecem as diferenças que constituem o espaço e que estão presentes nos conteúdos da ciência geográfica em nossas escolas. O que acaba por produzir um ensino de Geografia sem rosto, sem corpo, desmaterializado. Considerando que o corpo é um elemento fundamental da produção espacial, tais abstrações podem transformar a escola naquilo que Henri Lefebvre (2013) chamou de espaço abstrato, que é planejado e normatizado, onde sua produção se dá por meio da manipulação de forças políticas e econômicas que tem como objetivo a reprodução dessas relações que também são abstratas.

Portanto, o espaço abstrato não é homogêneo, mas busca continuamente se homogeneizar sem necessariamente excluir as diferenças que nele estão inseridas. Nesse ponto, encontramos os conflitos que são interpelados pela diferença, onde as abstrações são produzidas em um contexto de disciplinarização do que é imposto como normas de regulação social. “O espaço assim produzido serve tanto de instrumento de pensamento como de ação; ao mesmo tempo, que constrói um meio de produção, um meio de controle e, em consequência, de dominância e poder, mas que escapa parcialmente, enquanto tal, aos que dele se servem” (LEFEBVRE, 2013, p. 86, tradução minha).

Nessa leitura do espaço, as abstrações são responsáveis por interdições que buscam a padronização como meta, não reconhecendo os efeitos da diferença. Assim, esse espaço interdito (SILVA, 2013) penaliza qualquer desvio que esteja fora da normatização, buscando sempre a homogeneização de forma duramente regulamentada. Essa percepção da abstração/interdição no espaço é fundamental para entendermos a problemática envolvendo nossa corporeidade e nossa existência diretamente atreladas à produção do espaço, pois “Os corpos, os desenvolvimentos de energia, produzem o espaço e se produzem, com seus movimentos próprios, segundo as leis do espaço” (LEFEBVRE, 2013, p. 218, tradução minha). O corpo é, então, produtor do espaço e também é produzido por ele.

Pode, o corpo, com sua capacidade de ação, suas energias, criar espaço? Sem dúvida, mas não no sentido em que a ocupação “fabricaria” a espacialidade, mas sim no sentido de uma relação imediata entre o corpo e o espaço, entre o desenvolvimento corporal no espaço e a ocupação do espaço. Antes de produzir efeitos no material (instrumentos objetos), antes de se produzir (alimentando-se da matéria) e antes de se reproduzir (mediante a geração de um outro corpo), cada corpo vivo é um espaço e tem seu espaço: se produz no espaço e ao mesmo tempo produz esse espaço. É uma relação notável: o corpo, com suas energias disponíveis, o corpo vivo, cria ou produz seu próprio espaço; inversamente, as leis do

espaço, isto é, as leis de discriminação no espaço governam o corpo vivo, assim como o desenvolvimento de suas energias (LEFEBRVE, 2013, p. 218, tradução minha).

Contudo, se Judith Butler (2014) estiver certa, a norma não funciona por meio da homogeneidade, mas sim como uma forma de gestão da heterogeneidade. Isso porque, para reconhecermos quem está fora do padrão, é porque essa diferença foi produzida como um efeito da própria norma, onde somos capazes, então, de reconhecer quem está dentro e quem está fora do padrão imposto. Portanto, não se nega a tentativa de homogeneização de um espaço abstrato, mas na verdade mais do que homogeneizar, ele está produzindo heterogeneidade para que as relações de poder sejam estabelecidas por meio da norma. Assim, quando as estratégias de tentar invisibilizar existências na escola são vistas como meras reproduções na norma, na verdade a escola está produzindo heterogeneidade. O que justifica o fato de um espaço abstrato nunca conseguir se homogeneizar e muito menos conseguir extirpar as diferenças de seu interior.

Desse modo, Joseli Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2019) afirmam que grande parte das referências a Henri Lefebvre estão voltadas para o marxismo e à 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, 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).

Assim, as Geografias Feministas, no Brasil, são as responsáveis por evidenciar a importância do corpo na teorização de Henri Lefebvre sobre o espaço, repensando as ideias do autor de modo sensível e potente, reconhecendo a necessidade de pensarmos no corpo também por meio da análise espacial. “Considero que a Geografia dita feminista é aquela que incorpora as contribuições teóricas do feminismo à explicação e interpretação dos fatos geográficos e o gênero é um dos resultados dessas contribuições, ou seja, uma categoria útil de análise geográfica” (SILVA, 1998, p. 108). Portanto:

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

Desse modo, ao insistirmos em considerar o espaço da forma como destacou Susana Silva (1998) estamos persistindo em fragmentar o espaço, pulverizando os diferentes modos de existências, o que faz com que as pessoas não se reconheçam como produtoras do espaço, mas sim, como usuárias, pois, tais abstrações são tão profundas que fazem com que as pessoas se abstraiam

em si mesmas (LEFEBVRE, 2013). E isso ocorre por meio de práticas sociais e políticas que legitimam a lógica da exclusão, insistindo em mergulhar na contramão de uma plataforma política de reconhecimento das diferenças.

Se a experiência das pessoas é concreta, ela é também espacial. Uma pessoa vivencia de forma simultânea várias facetas identitárias, como gênero, raça, sexualidade, classe, nacionalidade, religião, deficiência funcional etc., mediadas pelo espaço e pelo tempo, que são fundamentais na consideração do movimento destas intersecções. Assim, as pessoas e também suas espacialidades se realizam em um constante processo de fazer e desfazer de interseccionalidades identitárias. Esta perspectiva de articulação identitária, embora tenha sido disseminada como criação recente, possui uma longa trajetória intelectual e de resistência que foi encoberta pela adoção de perspectivas hegemônicas do saber. A produção intelectual dos feminismos negros traz grande contribuição para as ideias de articulação, relativismo e pluralidade (SILVA & SILVA, 2011, p. 18).

Nesse contexto, as discussões acerca das problematizações de gênero são fundamentais para o reconhecimento das diferenças, não sendo viável o reducionismo binário que incessantemente busca subalternizar aquilo que é entendido como feminino, por uma organização espacial que ainda apresenta fortes pressupostos do patriarcado. Nesse contexto, é importante ressaltar que diversas correntes dos movimentos feministas foram “explodindo” (HOLLANDA, 2018) em todo o mundo, possibilitando diferentes ângulos de análise diante do que Judith Butler (2017) denominou de problemas de gênero. E, de acordo com o avanço das epistemologias feministas e das experiências de mulheres na produção do espaço, as questões acerca do gênero vão ganhando novas especificidades, problematizações e perspectivas. “Rompendo com a hegemonia da mulher cis, heterossexual, branca, de classe média, muitas feministas passaram a evidenciar que as questões de classe, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual, nacionalidade possuem impacto nas opressões vividas por mulheres” (NASCIMENTO, 2020, p. 133). Feminismo negro, feminismo comunitário, ciberfeminismo, ecofeminismo, transfeminismo, feminismo marxista, dentre outras correntes, são uma prova de como tais questões se espriam e se interpelam por diferentes escalas.

O corpo é, então, a materialização desses elementos que nos constituem ao longo do espaço e do tempo, em diferentes culturas e sociedades, historicamente. Ele é mais do que algo biologicamente fadado ao naturalismo artificial empregado pelos padrões reducionistas e preconceituosos pautados em questões sexistas, racistas e *cisgenerificadas*. “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). Nossa existência transita em nosso corpo e ele é capaz de transgredir às ardilosas estratégias de articulação de subalternização, insurgindo de dissidências, outras perspectivas e outras reinvenções.

Nosso corpo é um campo expressivo que nos dá acesso ao mundo - não é apenas um meio no qual se armazenam as informações e nem lugar no qual essas são processadas. O corpo é a base do conhecimento humano, uma vez que toda experiência é corporificada; é um constructo proveniente do processo de interações no meio externo, e nosso sistema conceitual é um sistema em expansão em decorrência de novas experiências que trazem possibilidades de novos entendimentos. O aprendizado de qualquer informação não é um fenômeno exclusivo do cérebro ou da mente, mas uma ação de todo o corpo (NUNES, 2014, p. 120).

Milton Santos (1996), ao pensar em uma Geografia cidadã que preze por uma epistemologia da existência, afirmou haver três possibilidades para se trabalhar a dimensão humana: “a dimensão da corporeidade, a dimensão da individualidade e a dimensão da socialidade” entendendo que “A corporeidade ou corporalidade trata da realidade do corpo do homem; realidade que avulta e se impõe, mais do que antes, com a globalização” (SANTOS, 1996, p. 9-10). E essas dimensões não se isolam uma da outra nessas possibilidades, pois:

Enquanto a corporalidade ou corporeidade é uma dimensão objetiva que dá conta da forma com que eu me apresento e me vejo, que dá conta também das minhas virtualidades de educação, de riqueza, da minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade, há dimensões que não são objetivas, mas subjetivas; aquelas que têm a ver com a individualidade e que conduzem a considerar os graus diversos de consciência dos homens: consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós. Todas estas formas de consciência têm que ver com a individualidade e lhe constituem gamas diferentes, tendo também que ver com a transindividualidade, isto é, com as relações entre indivíduos; relações que são uma parte das condições de produção da socialidade, isto é, do fenômeno de estar junto. Esse fenômeno de estar junto inclui o espaço e é incluído pelo espaço (SANTOS, 1996, p. 10).

Portanto, a corporalidade é um elemento-chave para compreendermos a nossa existência enquanto seres humanos constituintes e constitutivos na produção do espaço. Pois, “Os ‘marcadores da diferença’ podem ser vistos e discutidos tendo o corpo e a corporeidade como categorias de pensamento – sociais, espaciais e culturais, antropológicas, geográficas e históricas” (RATTS, 2016, p. 124), remetendo-nos também ao espaço escolar, possibilitando a compreensão de ausências, presenças, recusas, acolhimentos e tantos outros conflitos que constituem a escola.

As diferenças estão presentes em nosso cotidiano e fazem parte de nossa existência, se consolidando em nossos corpos de formas material e imaterial, e grafam o espaço. A diferença não precisa ser entendida como ferramenta de exclusão, pois “É preciso entender que a [diferença] não precisa nos dividir, nem criar hierarquias, na verdade pensar deste modo constitui-se em uma astuta estratégia usada desde a colonização, dividir, classificar, hierarquizar e governar” (NASCIMENTO, 2020, p. 135). Desse modo, levando em consideração que “O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão, heterossexual entendeu a si mesmo como universal, transformou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades” (NASCIMENTO, 2020, p.

135), e essa realidade precisa ser desestabilizada de modo a contribuir para experiências de vida que sejam reconhecidamente diferentes, diversas e reais.

## **ROMPER COM O ENSINO ABSTRATO POR MEIO DE UM ENSINO CORPORIFICADO**

Um ensino que não reconhece a diferença trabalha com abstrações de um universal excludente. Isso porque, quando falamos em universal, estamos falando das teorias acerca do ensino de Geografia que tanto falam sobre reflexão, criticidade, cidadania, mas não focaliza tais questões. Quando falamos que o ensino de Geografia deve ser trabalhado de forma crítica diante da realidade em que estudantes vivem, de modo a realizar uma leitura ampla dessa realidade, construindo alternativas que visem superar as desigualdades e opressões das camadas mais desfavorecidas da sociedade, estamos falando de quem? De que reflexão? De que realidade?

Notoriamente, não se pode generalizar a literatura científica acerca dessa universalização excludente, mas é preciso repensar sobre a inserção do reconhecimento da diferença de modo a não apelar para a abstração no ensino de Geografia. É preciso trazeremos para o contexto da realidade de que estamos falando, das reflexões que queremos propor e sobre quem – e não por quem – estamos falando. Um exemplo mais claro pode ser dado com relação ao direito à cidade. Nas aulas de Geografia, quando abordamos temas referentes à urbanização e cidade, entramos em assuntos como a problemática do direito à cidade e das questões desiguais inerentes a ela. Muitas vezes, o que vemos, são discussões acerca de “pessoas” que tem seus direitos negados ou exponencialmente fraturados. Mas, que pessoas são essas? Certamente, as relações sobre a cisão de classes promovida e reforçada pelo capitalismo precisa estar presente nessas discussões, mas dentro da classe desfavorecida a própria existência dessas pessoas é trabalhada de forma abstrata.

Quem são, então, as pessoas que sofrem com as desigualdades do direito à cidade? Sabemos que as áreas periféricas são as mais afetadas, onde a infraestrutura precária e o baixo investimento são responsáveis por criar obstáculos na qualidade de vida das pessoas que ali habitam no que tange à educação, segurança, lazer, saúde e assim por diante (LEFEBVRE, 2001) afetando diretamente à classe trabalhadora. Sabemos também que grande parte das pessoas que moram em áreas periféricas, como as brasileiras, não negras (FLAUZINA, 2006). Se aprofundarmos ainda mais essas questões, veremos que além das questões de classe e de raça temos também as questões de gênero e sexualidades presentes nas problemáticas que envolvem o direito à cidade, pois, como exemplo, podemos refletir que:

A concepção patriarcal de cidade faz das decisões relativas aos transportes casos emblemáticos, justamente por ser um dos setores mais interditados à participação feminina. O referencial técnico de transportes e mobilidade é centrado na velocidade e os custos sociais do padrão rodoviário são visíveis na metrópole. Qualquer tentativa de diminuir a presença de carros, ou mesmo de redução dos limites máximos de velocidade em autopistas, parece atingir em cheio a cultura da “aceleração desenfreada”, da competitividade a ela relacionada e, porque não afirmar, da própria masculinidade construída com base nesses mesmos signos de competitividade e brutalidade que se vê no trânsito da metrópole. Até mesmo quando se fala em ampliar o uso de bicicletas, ouve-se logo que é “coisa de mulherzinha”. Um planejamento urbano pautado pela diversidade da vida social deveria garantir amplo acesso a políticas e equipamentos urbanos, promovendo usos coletivos e o convívio das diferenças. Deveria ainda priorizar as pessoas e suas diferentes condições de vulnerabilidade e não apenas a produção e circulação de mercadorias, como se concebe na metrópole capitalista (OLIVEIRA, 2019b, p. 57-58).

Ao nos apresentar de forma tão contundente as relações de gênero e sexualidades, assim como as raciais, de classe e do corpo, Anita Loureiro de Oliveira (2019b, p. 58) reforça que é fundamental entendermos “[...] que a vivência urbana é radicalmente diferente para homens e mulheres e bastante mais difícil para as mulheres negras, lésbicas, trans e/ou habitantes das periferias, que são as que mais frequentemente sofrem os impactos deste padrão de urbanização excludente e patriarcal”. Dessa maneira, com os estudos de gênero, percebemos também que as mulheres cis-heterossexuais, mesmo atendendo ao padrão cis-heteronormativo, também sofrem por causa do machismo, e se essas mulheres forem negras as violências se interseccionam entre machismo, racismo e sexismo, como tanto nos ensinou Lélia Gonzalez (2019) e Sueli Carneiro (2011). Assim, corpos em dissidência, sofrem constantemente com as desigualdades do direito à cidade.

Logo, ao repensar o corpo, no decorrer da história da humanidade, o mesmo percorreu por diferentes significações e ressignificações responsáveis por evidenciar sua importância, ou sua posição coadjuvante, quando não marginal. A Grécia antiga é um grande exemplo da importância da simbologia do corpo para as atividades físicas e jogos, reforçada pela mitologia dos deuses, deusas, e semideuses, semideusas, apontando para os aspectos necessários de um corpo supostamente perfeito. Mas, encontramos também épocas em que o corpo era visto como coadjuvante nas representações sociais e, até mesmo, marginalizado. No que tange a sexualidade, a Idade Média foi um período em que o corpo passou a ser entendido de forma muito diferente do que era compreendido na Grécia Antiga.

Relatos históricos mostram que o corpo sexuado da Idade Média foi majoritariamente desvalorizado, as pulsões e o desejo carnal, amplamente reprimidos. O culto ao corpo era considerado um verdadeiro pecado, e concebido principalmente como a vestimenta da alma; e a renúncia ao próprio corpo foi a base de sustentação do discurso da salvação da mesma (CASSIMIRO *et. al.*, 2012, p. 65).

Portanto, longe de querer traçar uma historiografia do corpo, os dois exemplos acima são capazes de nos proporcionar reflexões acerca das diferentes formas com que as projeções de interesse sobre o corpo e suas relações com as práticas sociais, historicamente, foram se movimentando por diferentes direções, com a maior ou menor importância dada a ele. Assim, pensando criticamente sobre as questões referentes ao corpo na contemporaneidade, percebemos que os chamados padrões de beleza foram estrategicamente constituídos por meio de feições branco-ocidentais.

Padrões de beleza diferentes estiveram sempre expostos nas sociedades. No século XVIII, as mulheres usavam corpete por baixo dos longos vestidos para afinar a cintura, mostrar o decote e os quadris, pois era uma maneira de ficarem bonitas para os padrões exigidos na época. Estudos mostram que as diferentes sociedades, ao longo da História, sempre ostentaram um padrão de corpo e de beleza próprio, bem como, na Contemporaneidade, há uma explícita tendência à supervalorização da aparência, o que leva as pessoas a buscarem formas corporais consideradas ideais para que sejam aceitas e admiradas na sociedade (CASSIMIRO *et. al.*, 2012, p. 76).

Contudo, as diferenças vão se tornando cada vez mais evidentes, por meio de movimentos que lutam pelo reconhecimento das mesmas em torno das problemáticas que tentaram, e ainda tentam, por tanto tempo, invisibilizá-las. Um exemplo que merece destaque é o transfeminismo, onde “O corpo é referência para marcações identitárias. O corpo é composto por diagramas de forças. Rasgado pela subjetividade, coproduzida por ele próprio, o corpo é parte do dispositivo linguístico que produz a existência” (NASCIMENTO, 2021, p. 295). Portanto, as diferenças de gênero, sexualidades e raças estão presentes em nossos corpos de forma material ou não e isso precisa ser reconhecido para que haja uma abertura de caminhos que sejam capazes de romper com os reducionismos que tentam disciplinar (FOUCAULT, 2014). E, infelizmente, o espaço escolar não está livre dessa realidade.

Emília Ferreira (2017) nos lembra que nossas escolas são herdeiras das dos séculos anteriores, que tinham como uma de suas funções buscar a uniformização da sociedade por meio de um discurso de que todas as pessoas são iguais perante a lei. Desse modo, o espaço escolar pode ser entendido como um espaço abstrato, onde encontramos a tecnificação – dos processos de ensino-aprendizagem, das avaliações, dos métodos didático-pedagógicos, mas também das regras e normas de conduta – e a apropriação do espaço como meio para servir ao capital – sendo a escola uma das principais fontes de matéria-prima para sustentação do capitalismo, formando mão de obra alienada, por meio do que Paulo Freire (1996) chamou de educação bancária –, proporcionando sua fragmentação, ou seja, se constituindo ao que Henri Lefebvre (2013) chamou de abstração. Assim,

essas interdições condicionam o corpo inserido nesse espaço à pulverização, como se fosse possível extinguir dele as diferenças que o constituem.

Ruy Moreira (2014, p. 131) demonstrou essa preocupação ao propor um discurso do avesso da Geografia que se ensina em nosso país ao questionar: “Tem cara de que/quem o Brasil?” E não para por aí, pois, “É de se indagar, assim, que Brasil a Geografia do Brasil que se ensina faz então desfilar. Qual é o Brasil do professor?” (MOREIRA, 2014, p. 131). Nessa perspectiva, a história do Brasil é marcada exponencialmente por fraturas no que concerne à igualdade de direitos e a justiça social. As raízes da colonização ainda estão presentes em nossa sociedade e a produção do espaço brasileiro está intrínseca à essa realidade.

Assim, é fundamental destacar que a primeira característica marcante de nossa formação socioespacial, sob a lógica capitalista, é a violência, constituída, também, pela reprodução de genocídios. Fundado, primeiramente, no genocídio indígena, ocultado, muitas vezes, pelo discurso do “bom selvagem” e da “missão civilizatória” dos portugueses bandeirantes, foi seguido por contínuos genocídios (das populações de origem africana, das mulheres, dos grupos LGBTQ). São genocídios porque afetam grupos sociais específicos, não se distribuindo de forma igual entre todos os sujeitos que habitam o território brasileiro. Não se trata, no entanto, de processo que se encerra no passado. Sua reprodução se mantém, cotidiana, em diferentes territórios do país (GIROTTI; GIORDANI, 2019, p. 117).

Portanto, é fundamental que o ensino de Geografia não feche os olhos para a importância de reconhecer as diferenças de cada um de nós enquanto produtores do espaço e agentes endógenos nas práticas sociais construídas por meio de nossas experiências de vida. Desse modo, Alex Ratts (2016, p. 117) esclarece que “Apesar de parecerem temas novos, as questões étnico-raciais e de gênero, relativas a “negros”, “indígenas” e “mulheres”, são mencionadas em textos identificados como pertencentes à vertente crítica da geografia escolar dos anos 1980”. Corroborando com a ideia de que:

Defender a geografia como disciplina na escola pressupõe compreender os seus sentidos no processo de humanização, que é sempre, em nossa perspectiva, um processo de retomada da humanidade que nos é retirada, a todo momento, em uma sociedade marcada pela espoliação, precarização e genocídio (GIROTTI; GIORDANI, 2019, p. 128).

Parece ser crucial, assim, corporificar tanto o espaço escolar quanto o ensino de Geografia, desestruturando as abstrações que visam a homogeneidade, reconhecendo que somos humanamente diferentes. Corporificar o ensino de Geografia é ressignificar a construção dos conhecimentos científicos dessa ciência enquanto disciplina das humanidades, reconhecendo que nossas diferenças não estão isentas do processo de produção do espaço e que isso é essencial para se discutir em sala de aula.

Logo, questionar a Geografia que se ensina por meio de tensionamentos acerca da corporificação do ensinar e do aprender pressupõe o rompimento das abstrações que tornam ausentes desse processo educativo existências marginalizadas que precisam se fazer presentes enquanto corpos que apresentam identidades em movimento, inconclusas, metamórficas, e que são atravessadas de forma interseccional. É reafirmar que a produção do espaço não está ileso às questões de gênero, de sexualidade e de raça, pois o espaço social é mais do que um produto da sociedade.

### ***Há espaço para o corpo nas aulas de Geografia?***

A ideia de corporificar a escola e o ensino de Geografia não consiste apenas em afirmar que existem corpos ali presentes e que devemos fazer algo a respeito. Se trata de problematizar que esses corpos constituem tanto o espaço escolar quanto o ensino da ciência geográfica e, portanto, não somente estão ali, mas são fatores de constituição em que as diferenças são efeitos das relações sociais que se constroem por meio do viver junto, do compartilhamento de experiências e dos diferentes modos de existência que se produzem e são produzidos na escola e que estão intrinsecamente associados aos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, apesar de esse texto não se adentrar pelas questões do pós-modernismo e nem de buscar constituir nenhum tipo de perfil específico de estudantes, há de se concordar com Bill Green e Chris Bigum (2013) que há em nossas escolas a emergência de novas gerações de estudantes que se constituem de forma radicalmente diferente. E que essas gerações são de “[...] impressionante complexidade e contradição” (GREEN; BIGUM, 2013, p. 204). Assim, trazer o corpo para a discussão não consiste em propor uma metodologia didático-pedagógica para se trabalhar com ele nos conteúdos de Geografia em sala de aula, mas de partir do pressuposto de que independente do conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Geografia o corpo está constituído no processo de ensino-aprendizagem.

Há, então, que se “[...] considerar seriamente noções de sexualidade, [gênero, raça], desejo, (des)corporificação, fratura de identidades e também aquilo que chamamos de inconsciente tecnológico” (GREEN; BIGUM, 2013, p. 221). Para tanto, pensando no inconsciente tecnológico, os autores utilizam a sigla IT (*Information Technology*, ou Tecnologia da Informação em português) para problematizar o que entendem como uma subjetividade construída diretamente por meio de relações sociais que são tecnologicamente mediadas por codificações psicossimbólicas. Porém,

também se utilizam do IT como um jogo de palavras conceitual por meio da forma neutra pronominal da terceira pessoa em inglês, “[...] provocando, assim, uma compreensão psicanalítica da subjetividade como sendo, em parte, uma função das operações do inconsciente e, portanto, de envolvimento com a alteridade radical” (GREEN; BIGUM, 2013, p. 221). Os autores, inspirados em Donna Haraway (2009), asseguram que:

O aspecto a enfatizar é que as novas imaginações do corpo e os novos discursos sobre o corpo, tais como os que caracterizam as imagens relativas ao *cyborg* e similares, implicam não apenas novas perspectivas sobre o dualismo mente/corpo, mas também sobre a própria noção de mente. Se a mente e o corpo, nesses regimes de representação na prática biotecnológica, são agora literalmente desvinculáveis, dissociáveis, então o fato de que o corpo humano possa ser reconstruído e regenerado, tanto simbólica quanto literalmente [...] desestabiliza ainda mais a persistente (in)segurança de uma certa imagem de subjetividade [...]. (GREEN; BIGUM, 2013, p. 221-222, grifo dos autores).

Dessa forma, a sala de aula é um espaço, assim como a escola, onde tais questões estão presentes e não devem ser ignoradas. Pensar o ensino de Geografia partindo do corpo é uma possibilidade de construir outras formas de se ensinar e aprender Geografia no cotidiano da sala de aula, compreendendo que não há uma meta de igualdade se nos posicionarmos a favor das diferenças. Mais do que entender onde o corpo está presente nos conteúdos de Geografia, corporificar o ensino requer a sensibilidade de entender que o corpo é pressuposto para ensinar e para aprender e que precisamos romper com a ideia de que dentro da escola nós deixamos nossa existência no portão, porque é pelo corpo que construímos isso que chamamos de “chão da escola”.

Enquanto docentes, corporificar o ensino é a alegria de nos entendermos como *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2022), percebendo que o processo de educar não é unilateral, ao passo que enquanto estamos em sala de aula buscando educar estamos também sendo educados. A ignorância aqui deve ser entendida como um inventário imaginativo de aprender a viver junto enquanto o ensinar derruba muros e barreiras para possibilitar zonas fronteiriças que se abrem para o novo e para o desconhecido. É entender que a incerteza também deve fazer parte de se ensinar Geografia. Reafirmando, como nos ensinou bell hooks (2017), que a sala de aula continua sendo o espaço que nos oferece as possibilidades mais radicais de mudarmos aquilo que acreditamos ser necessário quando nosso corpo não está ausente das disputas no campo educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Romper com um ensino de Geografia trabalhado por meio de abstrações significa reconhecer as diferenças que constituem tanto a sala de aula quanto a escola, percebendo que essas

diferenças não somente estão na escola ou no ensino, mas que fazem parte deles. E isso pode ser possibilitado por meio de um processo de corporificação que não se restringe a trabalhar o corpo nas aulas de Geografia em determinados conteúdos, mesmo que isso também seja importante, porém, mais do que isso, é compreender o corpo como um elemento de suma importância para a produção do espaço escolar e dos processos de ensino-aprendizagem na Geografia que se ensina e se aprende na escola.

Portanto, essa corporificação impossibilita a obliteração de reconhecimento das diferenças, como as de gênero, sexualidades e raça, assim como outras, que não podem mais serem vistas como um problema a ser revolido em torno de uma falsa promessa de igualdade que na verdade funciona por meio de uma lógica excludente. Não se trata, ainda, de incluir essas diferenças porque elas já se fazem presentes. A inclusão aqui seria uma questão binária que ainda permitiria pensar na diferença como algo que está do lado de fora. O importante é reconhecer que essas diferenças já constituem a escola e o ensino e, portanto, não há o que ser incluído. Por isso o reconhecimento é tão importante. Assim, mais do que uma proposta didático-pedagógica para o ensino de Geografia, a corporificação dele significa reconhecer as diferenças que produzem e são produzidas pelo espaço escolar e que não deixam de existir por mais que inúmeras estratégias de invisibilização delas sejam colocadas em prática frequentemente.

A Geografia da Percepção, aqui, funciona exatamente como uma instrumentalidade a favor desse reconhecimento que, arcabouçada pelas epistemologias feministas no campo geográfico, é capaz de abrir nossos olhos para como as questões de gênero, sexualidades e raça não deixam de estar presentes em nossas escolas e nem nos processos de ensino-aprendizagem só porque evitamos tais assuntos na sala de aula. Evitar isso é uma estratégia de invisibilização que por mais elaborada que seja não funciona na prática porque os corpos em dissidência continuam a existir e ocupar o espaço escolar, produzindo-o de modo a desestabilizar as normas que o conduzem, por meio dos próprios efeitos dessas normas.

Desse modo, os diálogos e reflexões propostos por esse texto são importantes para pensarmos para quem estamos dedicando nossa ação docente e nossas práticas de ensino. De modo a entender que assim como nós, docentes, há uma complexidade discente que se metamorfoseia, que rompe com as barreiras da identidade e que tudo isso se materializa em corpos, nos mais diferentes modos de existência, em corporeidades que grafam a dimensão cotidiana do espaço, na qual a escola não está isenta dessa realidade, assim como o ensino de Geografia. Mais do que um

ato de resistência, corporificar a escola e o ensino de Geografia é uma ação de insurgência pelo reconhecimento das diferenças que são parte do próprio processo de produção espacial.

## **REFERÊNCIAS**

- 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.
- CASSIMIRO, Érica; GALDINO, Francisco; SÁ, Geraldo. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à Contemporaneidade. **Revista Eletrônica Print**, n. 14. São João Del Rei, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- FLAUZINA, Ana Luisa. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GIORDANI, Ana. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Educação Geográfica em Foco**. Ano 3. n. 6 Especial 2º ELG. 2019.
- GIROTTTO, Eduardo. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**. n. 30. 2017.
- GIROTTTO, Eduardo; GIORDANI, Ana. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Geografia**. v. 44, n. 1. 2019.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Antropologia Ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOLLANDA, Heloisa. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018.

LEFEBRVE, Henri. **La producción del espacio**. Trad. Emílio Martínez. Madrid: Capitán Swing Libros S. L., 2013.

LEFEBRVE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Averso: para a crítica da Geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Letícia. Transfeminismo negro: tensionando interseccionalidades. In: BOAKARI, Francis; SILVA, Francilene; BATISTA, Illana. **Políticas Públicas e Diversidade: quem precisa de identidade?** Teresina: EdUFPI, 2020.

NASCIMENTO, Letícia. Monstra-Florescer: feminilizando práticas educativas. In: ADAD, Shara; LIMA, Joana; BRITO, Antônia. **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

NUNES, Camila. **Geografias do corpo: por uma Geografia da diferença**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2014.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Geografias, existências e corporalidades discordantes: narrativas periféricas e Transfeminismo. **Anais do XIII ENANPEGE**. São Paulo, 2019a.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Geografias corporificadas: outras narrativas da vida na metrópole. In: OLIVEIRA, Anita Loureiro de; SILVA, Catia (Orgs.). **Metrópole e crise societária: resistir para existir**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019b.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

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. 2016.

ROCHA, Lurdes. Fenomenologia, semiótica e Geografia da Percepção: alternativas para analisar o espaço geográfico. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, v. 4, p. 67-79, 2003.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, 1996.

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

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; 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. 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, Joseli; SILVA, Maria das Graças. **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011.

SILVA, Susana. Geografia e Gênero / Geografia Feminista: o que é isto? **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 23. AGB-PA, Porto Alegre, p. 7- 144, 1998.

SOURIAU, Étienne. **Diferentes modos de existência**. São Paulo: N-1 edições, 2020.