



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>
ISSN: 2359-1870

GEOGRAFIA DA ESCOLA: UMA NECESSIDADE DE SE REPENSAR O ESPAÇO ESCOLAR

Victor Pereira de Sousa¹

Victor Pereira de Sousa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu,
RJ, Brasil

<victordesousa@outlook.com.br>

 <https://orcid.org/0000-0001-8981-9730>

Resumo

O presente texto se constrói graças a um esforço teórico com o objetivo de se pensar a escola por meio da perspectiva espacial repensando o conceito de Geografia da Escola, problematizando questões de gênero, sexualidades e raça que se produzem e são produzidas no e pelo cotidiano escolar. Assim, a problemática em questão contribui para o campo de estudos em Geografia e sua intrínseca relação com a educação, o ensino e a escola com a perspectiva de um outro horizonte possível para se transformar o cotidiano escolar em uma dimensão espacial menos opressora. Para tanto, a teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre se faz fundamental para entendermos como o corpo humano está relacionado a esse processo produtivo, materializando as diferenças e reconstruindo permanentemente nossas existências e o próprio processo de produção do espaço.

Palavras-chave: Produção do espaço. Gênero. Sexualidades. Raça. Escola.

Recebido em: 2/04/2022
Aprovado em: 23/05/2022

¹ Licenciado em Geografia (UERJ), Ciências Sociais (UNICSUL) e Pedagogia (UNIRIO). Especialista (*lato sensu*) em Antropologia (UCAM) e Filosofia e Direitos Humanos (UCAM). Mestrando em Geografia (UFRRJ).

GEOGRAFÍA DE LA ESCUELA: UNA NECESIDAD DE REPENSAR EL ESPACIO ESCOLAR

Resumen

El presente texto se construye a través de un esfuerzo teórico con el objetivo de pensar la escuela desde una perspectiva espacial, repensando el concepto de Geografía de la Escuela, cuestionando problemáticas de género, sexualidades y raza que se producen y producen en y por la cotidianeidad escolar. Así, el tema en cuestión contribuye al campo de estudios de la Geografía y su relación intrínseca con la educación, la enseñanza y la escuela a través de otro horizonte posible para transformar la cotidianeidad escolar en una dimensión espacial menos opresor. En este sentido, la teoría de la producción del espacio de Henri Lefebvre es fundamental para entender cómo el cuerpo humano se relaciona con este proceso de producción, materializando las diferencias y reconstruyendo permanentemente nuestras existencias y el propio proceso de producción del espacio.

Palabras clave: Producción del espacio. Género. Sexualidades. Raza. Escuela.

GEOGRAPHY OF SCHOOL: ABOUT THE NECESSITY TO RETHINK THE SCHOOL SPACE

Abstract

The present text is a theoretical effort with the objective of thinking about the school through a spatial perspective, rethinking the concept of School Geography and questioning gender, sexualities and race issues that are produced and produced in and by the school daily. Thus, the issue in question contributes to the field of Geography studies and its intrinsic relationship with education, teaching and school through another possible horizon to transform the spatial dimension of everyday school life into a less oppressive one. To this end, Henri Lefebvre's theory of space production is essential to understand how the human body is related to this process, materializing differences and permanently reconstructing our existences and the very process of space production.

Keywords: Space Production. Gender. Sexualities. Race. School.

Introdução

Refletir sobre a escola por meio da perspectiva espacial, no campo de estudos da Geografia, é um desafio que precisa ser encarado se quisermos pensar em outros horizontes de transformação do cotidiano escolar para que o exercício da cidadania e o direito à educação sejam realmente conquistados em um país que se diz democrático como o Brasil.

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, grosso modo, por meio das relações sociais, evidenciando nossos corpos e existências nesse processo contínuo de produção espacial. Reforçando a relevância disso para a Geografia como ciência do espaço, fazendo uma “[...] referência a ciência do mundo da vida” (SILVA, 2014, p. 20).

Mas, 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 referido autor não se restringe ao viés economicista voltado para a ideia de produção e consumo, mas sim de uma atividade produtiva que é social, que constitui e é constituída então pela formação socioespacial. Cabe, então, 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 nossas existências. É afirmar que existir é um fator geográfico, assim como persistir e resistir pelo corpo como um manifesto político da espacialidade como instrumento de ação.

Nessa perspectiva, a teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre também tem um arcabouço riquíssimo 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, receberá essa ressignificação por parte do entendimento do corpo humano enquanto elemento fundamental através das Geografias Feministas, encontrando arcabouço em intelectuais como Joseli Silva (2009), Joseli Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2013; 2016; 2017, 2019), Joseli Silva e Maria das Graças Silva (2011) e Mauã 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, 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).

Desse modo, o presente texto se constrói por meio de um esforço teórico com o objetivo de se pensar a escola por meio da perspectiva espacial repensando o conceito de Geografia da Escola, problematizando questões de gênero, sexualidades e raça que se produzem e são produzidas no e pelo cotidiano escolar. Assim, é preciso a compreensão de que lutar por uma escola que seja emancipatória em um país tão desigual como o Brasil é insurgir pelas tessituras possíveis do fazer geográfico enquanto elemento fundamental de nossas existências, levando em consideração a importância do corpo para o processo de produção espacial e de materialização das diferenças.

O espaço enquanto produção social: um olhar atento para a escola

O constante movimento do espaço intrínseco às relações sociais e de produção (LEFEBVRE, 2013) 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, independente 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 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, 2020, p. 12).

Para situar o contexto espacial que estou tratando nesse texto, o social, é preciso 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, Descartes contribuiu decisivamente 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 (LEFEBVRE, 2013).

Sendo assim, Descartes fez duras críticas a outros filósofos como Spinoza, Leibniz e os denominados newtonianos, no que se refere às concepções sobre o espaço por parte das indecisões que suas teorias sobre ele traziam em si. Contudo, 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).

Conforme o autor vai tecendo sua crítica ao que chamou de “espaços mentais²” (os da Filosofia e das matemáticas), ele constrói a teoria de que o “espaço (social) é um produto (social)” (LEFEBVRE, 2013, p. 86, tradução nossa). Porém, ele ressalta que:

Essas propaladas controvérsias [entre a Filosofia e as matemáticas] 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 nossa).

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, para o próprio autor, 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).

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 tratavam 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 nossa).

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 a realidade social, portanto, essa concepção de que o espaço existe em si mesmo não

² Para Henri Lefebvre (2013, p. 65) [tradução do nossa], “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’.”

permite a análise real do espaço, pois, para ele, o espaço não tem como existir em si mesmo já que é produzido.

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 ‘imediato’) ou então só tem uma importância limitada, a de uma mediação ideológica entre muitas outras” (LEFEBVRE, 2013, p. 99, tradução nossa).

Desse modo, 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, nessa lógica, 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 disciplinarizar corpos em dissidência de padrões impostos pela normatividade, como é o caso do padrão cis-heteronormativo branco, ainda assim haverá resistência e existência de pessoas que encontram brechas, fissuras, nesse sistema opressor e tentam continuamente se desvencilhar das amarras que buscam marginalizar e oprimir seus corpos, indo em direção ao que Joseli Silva (2009) 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. E, tudo isso se torna possível porque o espaço contém relações sociais (LEFEBVRE, 2013).

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 tem como objetivo a reprodução dessas relações que

também são abstratas, e essas abstrações são reais. Dessa forma, seguindo essa objetivação, há a tentativa incessante de regulamentação e padronização de corpos.

Ao direcionar nosso pensamento ao espaço escolar, podemos perceber que a escola 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, onde, muitas vezes, a diferença é vista como um problema a ser resolvido. Assim, essas tentativas de disciplinarização e punição (FOUCAULT, 2014; 2019) são realizadas contra pessoas que são consideradas desviantes dos padrões impostos, e aqui nos interessa o padrão cis-heteronormativo branco. E essas violências são implicadas nesses corpos de diferentes formas e grafam o espaço escolar por meio de existências em permanente dissidência que são oprimidas em seu interior através dessas abstrações presentes no espaço.

Portanto, 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 (SAVIANI, 2007), por meio do que Paulo Freire (2011) chamou de educação bancária, proporcionando sua fragmentação, ou seja, se constituindo ao que Henri Lefebvre (2013) chamou de abstração, sendo ela real e concreta. Nesse viés, essas interdições condicionam o corpo inserido nesse espaço à pulverização (LEFEBVRE, 2013), que faz com que as pessoas se tornem usuárias do espaço, não se reconhecendo como produtoras dele, pois, acabam abstraindo sua própria existência.

Desse modo, as abstrações do espaço escolar constituem um caráter paradoxal, pois ao passo que esse espaço violenta esses corpos e nega essas existências, 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, transcendendo o que conhecemos da escola enquanto instituição educativa. Mas, 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. É, na verdade, uma tentativa de tentarmos compreender que espaço é esse que chamamos de escola, pois:

A escola, em geral, está associada às imagens de acolhimento, igualdade, direito universal, democracia, acesso ao conhecimento e outros tantos aspectos fortemente influenciados pelo ideário da modernidade. Entretanto, o conhecimento da realidade não se faz unicamente pela aquisição de um saber técnico ou pela interiorização de conteúdos. O espaço escolar é vivido cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático (SILVA, 2014, p. 109).

E essas múltiplas formas de vivenciar o espaço escolar acabam sendo penalizadas quando o padrão imposto nega essas diferenças, marginalizando quem está de fora das normatizações impostas pela conduta escolar, que se caracteriza, em grande parte, por tentativas de exclusão que se instalam em diferentes esferas das nossas vidas. São abstrações pautadas no que Guacira Louro (2010) chamou de pedagogias do gênero e da sexualidade, podendo serem somadas ao racismo, como nos lembra Eliane Cavalleiro (2001), que está impregnado nas práticas e políticas escolares e curriculares.

Logo, as abstrações que se constituem no espaço escolar são responsáveis por interdições que buscam a padronização como meta, negando, muitas vezes, a diferença. E, esse espaço interdito (SILVA, 2013) penaliza qualquer desvio que esteja fora da normatização, buscando sempre a homogeneização de forma duramente regulamentada.

Assim, pensar a escola por meio da perspectiva espacial pode ser uma oportunidade de construirmos outros horizontes para que o espaço escolar seja mais do que uma adjetivação referente às instituições de ensino formal. E, acredito que repensar o conceito de Geografia da Escola, levando em consideração toda a problemática destacada até aqui, seja

um movimento importante para contribuir para o campo de estudos da ciência geográfica e sua relação com a escola, com a educação e com o ensino.

O que entendemos por espaço escolar?

A expressão “espaço escolar” é comumente utilizada para se referir à escola. Porém, é preciso pensarmos sobre que espaço é esse que é a escola. Entendendo que ela é um espaço produzido e que produz as relações sociais, faz-se necessário entender esse espaço por meio de uma Geografia da Escola, analisando essa instituição de ensino por meio de uma percepção espacial sensível e corporificada.

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 levam à necessidade de se repensar uma Geografia da Escola estão direcionados ao que Joseli Silva (2009) 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 desestabilizar as bases do que amplamente é propalado como espaço escolar, arcabouçando novos horizontes para se compreender a escola por meio da percepção espacial, como uma afirmação de diferentes existências nesse processo de produção do espaço escolar, para podemos refletir sobre questões relacionadas ao gênero, a raça e as sexualidades nesse campo de conflitos que é a escola.

Sendo assim, a proposição de se repensar a Geografia da Escola parte, também, do pressuposto de que esse não é um termo novo no campo dos 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 uma perspectiva diferente 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 atravessam e são atravessadas 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 de mestrado elaborada por Felipe Akuan da Silva, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o título *Por uma Geografia do Poder da Escola* (2016). Nessa pesquisa, o autor, já no título, faz uma alusão ao clássico livro de Claude Raffestin, *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. Assim, apesar de muitas semelhanças com a Geografia da Escola aqui proposta, os caminhos teórico-metodológicos dessa pesquisa apresentam fortes diferenças em seu arcabouço.

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 em seu 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, Eduardo Giroto e Douglas Santos entendem como Geografia da Escola. Roberto Marques 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, repensar esse termo, conceituando-o por meio do cotidiano escolar, levando em considerações as problemáticas que envolvem questões de gênero, sexualidades e raça, entendendo que as problemáticas levantadas pela Geografia da Escola, na presente pesquisa, não se restringem a uma instituição determinada, mas sim, que fazem parte da escola em si enquanto produtora do espaço e que por ele também é produzida.

Partindo, então, desse pressuposto, as concepções de Anita de Oliveira (2019), geógrafa feminista, na urgência de uma Geografia que seja existencial e corporificada³, ajudam na construção de uma Geografia da Escola que preza pela centralidade do corpo como protagonista no processo de produção do espaço escolar, entendo que o corpo também é produzido por ele. Para a autora, 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,

³ A expressão “Geografia Corporificada” aparece, também, no texto *O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma Geografia corporificada*, escrito por Joseli Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2019).

críticos, que formam redes de conexões e articulam a política e a epistemologia (OLIVEIRA, 2019, s./p.).

Desse modo, para ela, “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 de Oliveira (2019) 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.

Joseli Silva (2009), 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 a 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 se posicionam contra essa desqualificação que é arcabouçada por uma ciência hegemonicamente pautada na invisibilização dessas perspectivas corporificadas.

A objetividade corporificada proposta pelos estudos feministas localiza os saberes que foram historicamente invisibilizados na universalidade abstrata. 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 deviam desse padrão não foram consideradas legítimas para fazerem parte das pesquisas e estudos em Geografia. Para Joseli Silva (2009, 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 nos limites desse texto.

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, 2009). Joseli Silva (2009) 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.

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. Ressaltando 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) e pela abordagem com a qual penso uma Geografia da Escola é uma forma de subversão ao campo geográfico e a favor da vida. É pela percepção e pelo corpo, que, aqui, se constitui a análise 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 construída pelo cotidiano escolar, assim como o constrói. 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, se produz e é produzida em base de cooperação, mas também de conflito.

O cotidiano como dimensão do espaço escolar

Há de ser considerado, aqui, o cotidiano escolar como uma dimensão do espaço escolar. Se não há dúvidas de 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, e da realidade a 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 as práticas educativas acontecem, sejam elas opressoras ou emancipatórias. E é nesse cotidiano que se constitui nosso contínuo processo de construção 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 espaço abstrato, pois, por meio das relações sociais que acontecem nele, e das práticas educativas desenvolvidas por meio dele, é que conseguimos compreender processos opressões que deslegitimam existências no interior da escola, em processos disciplinatórios (FOUCAULT, 2014) que buscam normatizar as dissidências presentes nesse espaço.

E, se buscamos mudar algo nesse espaço abstrato, precisamos então olhar atentamente para esse cotidiano tão conflituoso que é o escolar. “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 dissidentes incomoda a padronização buscada pelo espaço escolar – 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.

Nos últimos anos, presenciamos um intenso movimento de disputas no campo educacional, no que se confere às questões de gênero e sexualidades. E, vimos que a ação do Escola Sem Partido (ESP) ganhou muita força com embasamento nos conservadorismos que permeiam nossa sociedade e que se instauram no 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”⁴ do que como a falsa ideia de ideologia de gênero⁵ trazida pelo ESP. E, mesmo sabendo do arquivamento do projeto de lei, é preciso atenção para tal situação, pois as ameaças levantadas por ele não se extinguíram com seu arquivamento.

Os referidos autores entendem que a ação do ESP interferiu diretamente no cotidiano escolar por meio da censura, do cerceamento e do medo, onde 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:

Entretanto, mesmo com este novo cenário presente na sociedade brasileira, 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. Afinal, o debate ocorria majoritariamente na internet, local de ampla participação juvenil, e ecoava nos corredores e salas escolares (ACOSTA & GALLO, 2020, p. 15).

⁴ “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).

⁵ “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).

Nesse viés, com as questões raciais a escola também negligencia 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 (KILOMBA, 2019), em outros momentos do ano letivo e dos conteúdos curriculares.

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 a mesma afirma que o menino 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.

É então, preciso entender, como aponta Joseli Silva (2014), que “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 preciso 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 tais elementos 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* (2005), organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Eliane Cavalleiro 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 igual 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 a 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, principalmente das que se constroem 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). Mas, entendemos 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.

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.

É importante, então, pensarmos em outros horizontes para o cotidiano escolar, compreendendo que o corpo é um elemento do espaço fundamental para que essa mudança seja real e constante, 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 de estruturam.

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 pela autora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/UFJF) apresenta grande 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 entendemos como diferença no cotidiano escolar e sobre qual instrumento de análise estamos partindo para essa compreensão ao se repensar a Geografia da Escola.

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. Cabia, 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 se busca construir com esse texto. 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 as diferenças 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, necessitando 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 há aqui o entendimento de que trabalhamos a partir de dicotomias entre normais e anormais, superiores e inferiores, capazes e incapazes. Muito menos que estamos estratificando existências. Na verdade, o que está sendo feito é assumir que existem marcadores sociais que implicados em nossos corpos e grafam nossas existências, buscando alegar que o padrão cis-heteronormativo branco afirma que toda pessoa que se entende para além dele é anormal, inferior e incapaz.

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 anormalidade/inferioridade/incapacidade é vazia de argumentos que não se fundamentem apenas em preconceitos, estigmas e estereótipos que produzem marginalizações que violentam nossas existências. Não se trata, portanto, de estratificar, mas sim de reconhecer que essas diferenças são reais e que as normas sociais estabelecidas e que se inserem no espaço escolar produzem práticas hierarquizadas e disciplinatórias que oprimem estudantes *gays*, *lésbicas*, *travestis*, *mulheres transgêneras*, *negras*, *transgêneras*, *mulheres* entre todas as formas de identificação que se encontram para além da cis-heteronormatividade branca.

É importante ressaltar que Luciana Marques (2012) em seu texto não afirma claramente de que diferenças está falando, portanto, 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 diferente, 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 a disciplinarização, a normatização, para não correremos o risco de desviarmos do padrão estabelecido. E esse processo não se dá por meio de práticas educativas emancipatórias, mas sim opressoras. O que acontece é que o cotidiano escolar vira um fardo, uma espécie de precipício de onde nos vemos, todos os dias, de frente para ele. Portanto:

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais [assim como as raciais] se multiplicaram, sendo, então, impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras são constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2020, p. 188).

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. 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, quando tornamos ausentes os sujeitos, 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. [...] 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).

Pesquisar, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 36-60, maio 2022.

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 preciso que a ação contra essa lógica perversa seja construída em comunidade. Mas essa comunidade não deve descartar essas diferenças, “[...] nem o faz de conta patético de que essas diferenças não existem” (LORDE, 2019, p. 137).

É na interdependência de diferenças mútuas (não dominantes) que se encontra a segurança que nos permite submergir no caos do conhecimento e retornar com as verdadeiras visões do nosso futuro, acompanhadas pelo poder simultâneo de realizar as mudanças capazes de fazer nascer esse futuro. As diferenças são a bruta e poderosa conexão da qual nosso poder pessoal é forjado (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. 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.

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 dele, 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.

Considerações finais

Notoriamente, repensar conceitualmente a Geografia da Escola não se trata de apenas buscar um aparato conceitual para um conceito já existente, mas sim de ampliar seus horizontes de análise por meio da perspectiva espacial de modo a contribuir para o campo de estudos da ciência geográfica, repensando, assim, as intrínsecas relações da mesma com a educação, o ensino e a escola. Subvertendo as pautas já tão discutidas nessa área de estudos para cenários que possam explicitar a diferença presente na escola de modo a sermos capazes de perceber que essas diferenças se materializam em corpos que tem gênero, raças e sexualidades, elementos que não estão isentos do processo de produção do espaço.

Portanto, acredito ter ficado claro que esse texto não tem a finalidade de abordar questões didático-pedagógicas sobre questões de gênero, sexualidades e raça no que tange a Geografia Escolar ou ao ensino de Geografia, pois é entendido aqui que tais questões já são parte dos conteúdos trabalhados pela ciência geográfica nas escolas quando abordamos conteúdos referentes ao mundo do trabalho, a globalização, ao rural e o urbano, as cidades, e assim por diante. O que acontece é que essas questões costumam ser invisibilizadas das aulas de Geografia, o que se torna um outro problema a ser estudado pela ciência geográfica.

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, acredita-se que evidenciar o corpo nas práticas cotidianas da escola, legitimando as existências é um caminho necessário, e repensar a Geografia da Escola é uma oportunidade que nos leva para esse caminho.

Referências bibliográficas

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**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 01-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607/pdf> Acesso em: 22 maio 2022.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/15747> Acesso em: 22 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

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

CAMPOS, Mauã; 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. 101-14, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10750#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20empreendida%20constitui%20a,a%20cidade%20e%20a%20na%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 22 maio 2022.

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.

CAVALLEIRO, Eliana. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

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

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

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

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. Disponível em: [GIROTTTO, Eduardo. A Geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 156-175, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13317> Acesso em: 22 maio 2022.](https://www.scielo.br/j/es/a/SPN7FJrQqVj86gWxfsc5msj/?lang=pt#:~:text=Em%20nossa%20perspectiva%2C%20o%20fechamento,escola%2C%20seus%20sujeitos%20e%20espacialidad es. Acesso em 22 maio 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

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

LEFEBVRE, Henri. **Direito à cidade**. Itapevi: Nebli Editora, 2016.

LORDE, Audre. As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira (Org.). **Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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.

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.

MARQUES, Luciana. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf> Acesso em: 22 maio 2022.

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. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo> Acesso em: 22 maio 2022.

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.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra, Portugal: EuropaAmérica, 1996.

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

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.

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. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/680> Acesso em: 22 maio 2022.

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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/11626> Acesso em: 22 maio 2022.

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. **Espaço e Método**. São Paulo: EdUSP, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan.-abr. 2007.

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

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

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. 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.

SOUZA, Lorena; RATTI, 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. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/4907> Acesso em: 22 maio 2022.