

O CORPO AO DEFORMAR AS FORMAS: PROVOCAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

THE BODY DEFORMING THE FORM: PROVOCATIONS ON TEACHER TRAINING AND THE GEOGRAPHY TEACHING

Victor Pereira de Sousa¹

RESUMO: Bagunçar a noção cartesiana de conhecimento e aprofundar a relação entre corpo, formação docente e ensino de Geografia no trabalho com a diferença é uma provocação importante para que a materialidade do corpo seja pensada – e sentida – junto aos processos formativos e de ensino-aprendizagem em Geografia. O objetivo deste texto é complicar tal relação. Desse modo, o percurso metodológico adotado foi construído a partir de experiências relacionadas à formação docente e ao ensino de Geografia, entrelaçadas a um esforço teórico que buscou distorcer formas percebidas como estáveis quando trabalhamos na interseção Geografia-Educação. As experiências foram compartilhadas durante a realização de orientações em disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, onde as teias tecidas são elementos fundamentais para construção metodológica deste texto, compreendidas como matéria-prima das reflexões e problematizações construídas ao longo do texto, e que reverberam em muitas outras a partir dele. Pensar essas formas como a maneira que acreditamos construir o conhecimento, como aprendemos e ensinamos Geografia, como pensamos a própria ciência geográfica e como nosso corpo está intrinsecamente ligado a todas essas outras formas a serem deformadas por ele, envolve abrir-se à materialidade como possibilidade de rompimento com a lógica salvacionista em nossos sistemas educacionais e de ensino, revelando a potência do nada. Portanto, assumir a constante deformação das formas, podemos possibilitar a compreensão de um ensino de Geografia que se constitua como um movimento de criação e produção de vida.

Palavras-chave: Diferença. Experiência. Materialidade. Escola. Conhecimento.

Abstract: Disrupting the cartesian notion of knowledge and deepening the relationship between the body, teacher training, and the teaching of Geography in working with difference is a key provocation for bringing the materiality of the body into thinking—and feeling—alongside formative and learning processes in Geography. This text aims to complicate this relationship. Thus, the methodological path adopted was built from experiences related to teacher education and Geography teaching, interwoven with a theoretical effort to distort forms perceived as stable when working at the Geography-Education intersection. These experiences were shared during supervision in Practicum courses within the Geography teacher education program at a public university in Rio de Janeiro, where the woven threads are fundamental elements for the methodological construction of this text, regarded as raw material for the reflections and problematizations developed throughout the work, which, in turn, reverberate in many other contexts. To consider these forms as the way we believe knowledge is built, as we learn and teach Geography, as we think of geographical science itself, and as our bodies are intrinsically connected to all these other forms awaiting deformation through it, involves an openness to materiality as a break from the salvific logic present in our educational and teaching systems, revealing the potency of the void. Therefore, by embracing the constant deformation of forms, we open up the possibility for an understanding of Geography teaching as a movement of creation and life production.

Keywords: Difference. Experience. Materiality. School. Knowledge.

¹ Doutorando em Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro; victordesousa@outlook.com.br



INTRODUÇÃO

Eu me lembro quando entrei pela primeira vez em uma escola pública localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, onde trabalhei como professor de Geografia durante três anos, e todo mundo me olhar como se eu não pertencesse aquele lugar. De fato, era a primeira vez que eu ia até a escola para conhecê-la, e também toda a equipe escolar. Acho que nunca havia me sentido tão forasteiro. Mas era estranho, porque eu era forasteiro devido ao que meu próprio corpo denunciava sobre mim. Quando eu desci do ônibus e fui em direção à escola, nada de estranho havia me ocorrido. Contudo, assim que cruzei o portão da escola e me deparei com um pátio cheio de alunos, os olhares para mim logo me chamaram atenção. Meu corpo estava passando alguma mensagem para aquelas pessoas que ressoava para elas a certeza de que eu não era dali. (Relato de uma memória do autor).

Bom, é aquilo né... Eu sou uma mulher gorda. E não é gordinha não, eu sou gorda mesmo. Isso chama atenção, não tem jeito. Quando eu fui procurar uma professora para me orientar na monografia para trabalhar com jogos eletrônicos no ensino de Geografia, logo ela me perguntou porque se eu não queria fazer uma pesquisa de monografia pensando a relação do ensino de Geografia com o corpo gordo. Fiquei estressada com aquilo. Porque eu sou gorda eu preciso trabalhar com corpo gordo? Defendo essa pauta sim e sei que é importante, mas ela nem perguntou se eu queria trabalhar com isso, olhou pra mim e já perguntou logo, sem nenhuma cerimônia. (Samanta², licencianda em Geografia).

Eu não tinha me dado conta, durante a graduação, como o corpo da gente chama atenção na escola se a gente assume um lugar de professor. Só percebi isso fazendo o estágio. Quando eu era aluno da escola, possivelmente isso já acontecia, de outro modo, é claro, mas quando eu estava ali estagiando era gritante. Eu fiquei muito nervoso no dia da minha primeira regência porque a sala toda estava olhando para mim, né. Não deixa de ser aterrorizante. (Arthur, licenciando em Geografia).

O que há de comum nos três relatos acima? Na verdade, há muita coisa: desconforto, a relação com a docência – mesmo que em diferentes níveis de formação –, a Geografia, a descoberta, o receio, o desafio, o ensino-aprendizagem e, entre outras coisas, o corpo. Esses relatos ilustram três experiências de pessoas diferentes – eu, Samanta e Arthur –, que se depararam com algo que deveria ser mais óbvio em nossos cotidianos formativo e profissional docentes, mas que, geralmente, não é: a materialidade dos nossos corpos. Conheci Samanta e Arthur quando passei a orientar as turmas de Estágios Supervisionados II, III e IV no curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Esses trechos são de conversas que tivemos durante as orientações. Trechos de experiências que compartilhamos e que construíram momentos muito importantes para minha prática docente, em que pude falar e ouvir sobre tanta coisa que aprendi e ainda aprendo orientando os estagiários.

Apesar de este não ser um texto que busca diretamente trabalhar com as questões de gênero e sexualidades, Joseli Maria Silva (2009) foi quem nos ensinou que a importância dada ao corpo nos estudos e pesquisas no campo geográfico se constituiu, principalmente, por meio

² Para garantir a privacidade e garantir a identidade das pessoas mencionadas neste texto, todos os nomes apresentados são fictícios. Dessa forma, quaisquer informações que possam levar à identificação dessas pessoas foram devidamente modificadas ou omitidas.

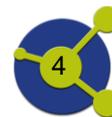
das lutas e reivindicações das Geografias Feministas, que se apropriaram da teorização de Henri Lefebvre (2013) sobre a produção do espaço, por um olhar que fosse além das questões econômicas. Nas duas últimas décadas, principalmente implicados às teorizações feministas, o corpo vem ganhando notório destaque em diferentes campos da Geografia (Sousa; Ranniery, 2023; Sousa; Corrêa, 2024). No que tange aos trabalhos que se constituem na interseção Geografia-Educação, esse movimento também vem acontecendo de modo muito presente.

Com este texto, meu objetivo é complicar a relação entre a materialidade do corpo, o ensino e a formação em Geografia. Para isso, é fundamental problematizar a concepção de conhecimento como *coisa*, funcionando como catalisador dessa complicação, além de situar essa problemática no contexto do trabalho com a diferença. Está é uma inquietação que já me acompanha há algum tempo e que tem ressoado com mais força diante da minha experiência profissional com estudantes de Licenciatura em Geografia, principalmente, ao relacionar as experiências que tive enquanto professor da Educação Básica, as experiências desses estudantes durante a construção dos Estágios Supervisionados e da minha experiência orientando monografias relacionadas, em grande parte, com o ensino da ciência geográfica.

Como percurso metodológico, assumo a potência da experiência entrelaçada por vivências e memórias, mobilizadas por meio de trechos de relatos. Isso se emaranha a um esforço teórico que movimenta as inquietações deste texto, contribuindo para as complexas tessituras que entrelaçam diversos processos formativos no campo da Geografia, pensando, também, com o corpo. Essa potência se ilustra no modo como “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 20), e reverbera nos trechos de relatos que compõem este texto.

Carrego durante todo o texto, o convite que Anita de Oliveira e Roberta Arruzzo (2023) fizeram ao pensar uma Geografia feita com o corpo todo. Portanto, meu argumento principal com este texto é que a materialidade do corpo nos exige pensar na deformação dos processos formativos que constituímos e que nos constituem, seja como docentes ou estudantes de Geografia, ou mesmo como agentes transformadores – e em constante transformação – do espaço e do tempo, para se pensar em uma Geografia que se faz com o corpo todo. Por conseguinte, quero chamar atenção para a materialidade do corpo, algo que acaba deslocando o modo como o corpo, frequentemente, o corpo aparece nas pesquisas geográficas e, conseqüentemente, no próprio percurso da pesquisa que venho desenvolvendo ao pensar a relação entre Geografia, Educação e corpo.

Sendo assim, este texto está dividido em duas partes: [1] a primeira, em que busquei bagunçar a relação entre formação docente, ensino de Geografia e conhecimento por meio de



diferentes experiências onde a materialidade do corpo as interpelou ao deformar as formas. Além disso, explorei conceitualmente isso que estou provocando por deformação, por meio da materialidade do corpo e do trabalho com a diferença; [2] na segunda parte, busquei discutir conceitualmente a relação entre a instabilidade das formas e o nada, propondo outros caminhos para pensarmos o ensino de Geografia como um movimento de criação e produção de vida ao estarmos, cotidianamente, enfrentando os problemas do mundo e de viver com eles, pensando junto ao corpo ao deformar as formas.

FORMAS QUE FORMAM O QUÊ?

Eu fico muito frustrado quando paro pra pensar que tô no final do curso, fazendo o último estágio, e simplesmente parece que eu não aprendi nada até aqui, sabe? Eu fico desesperado quando penso que quando eu for professor eu talvez não saiba dar os conteúdos... Sei lá. Tem conteúdo que eu não lembro nada mais! Eu fico pensando muito nisso e tenho muito medo de não conseguir ser um bom professor (Augusto, licenciando em Geografia).

Qual a parte mais importante do corpo quando pensamos na formação docente e no ensino de Geografia? Possivelmente, a primeira coisa que pensamos para responder a essa pergunta é a cabeça, ou mais precisamente, o cérebro. Herdamos da razão cartesiana a lógica de que o conhecimento está racionalmente *contido* no cérebro, na nossa cabeça, como algo instituído em nossas mentes. Esse conhecimento é entendido como uma *coisa*, algo que possuímos. Se o conhecimento é uma coisa, que forma ele tem? Possuímos o conhecimento ou ele nos possui? Na tentativa de explorar essas questões, trouxe acima um relato de Augusto, um estudante no último semestre de estágio, de um total de quatro semestres requeridos. O relato foi feito durante uma de nossas reuniões de orientação de Estágio Supervisionado IV. Após dois anos acompanhando quatro professores da Educação Básica em quatro escolas públicas, uma por semestre, o licenciando estava perturbado quanto à sua própria capacidade de ensinar Geografia.

No dia em que Augusto relatou o trecho em questão, estávamos, junto com a turma, conversando sobre os atravessamentos de nossa formação docente diante dos desafios da docência na escola. A partir da fala do estudante, diversos outros também se manifestaram sobre inseguranças relacionadas ao que aprenderam na graduação e sobre como trabalharem com esses conhecimentos na escola. A pergunta que fiz a eles foi: *em que parte do corpo está o conhecimento que aprendemos durante a graduação?* Todo mundo me olhou como se eu estivesse fazendo uma pergunta completamente absurda, e de fato eu estava.

Eu me lembro de também estar terminando minha graduação em Licenciatura em Geografia e ter a mesma preocupação de Augusto e seus colegas de turma. A lógica de um

conhecimento que possuímos sustenta a insegurança de que deveríamos ter *guardado* tudo que aprendemos durante a graduação em algum lugar do nosso corpo, porque só assim podemos ser bons em nosso exercício docente. Se muito já foi discutido sobre a ausência do corpo e o exercício docente (Miranda, 2020), quando a materialidade do corpo aparece, em casos como esse, é por meio de uma *coisificação* do conhecimento que respalda a culpabilização docente referente àquilo que precisa ser ensinado na escola.

Nesse contexto, bell hooks (2017) nos ensinou que, geralmente, somos formados numa lógica em que o corpo precisa estar ausente da sala de aula para que a pessoa que somos dê lugar ao professor que ministrará a aula. Certamente, como nos lembra, ainda, bell hooks (2017), essa lógica faz parte da racionalidade ocidental que separa a mente do corpo, como se isso fosse possível. Há aqui uma complexidade: por um lado, costumamos passar pelo processo de formação docente sem considerar o nosso corpo, enquanto matéria, como um elemento fundamental desse processo formativo; por outro, quando pensamos a materialidade do corpo, muito rapidamente ela desliza para a ideia de conhecimento como uma propriedade que temos absorvida nele, em nossos cérebros.

Nessa complexidade está situada a insegurança de Augusto – que também foi minha e que é a de tantos de nós que nos formamos docentes –, que procurava em seu corpo aquele conhecimento que deveria ter absorvido durante a graduação, mas não o encontrava. O que estou propondo ao recorrer à experiência que tive com Augusto é um convite para pensarmos sobre o modo como construímos conhecimento ao aprender e ao ensinar Geografia com nosso corpo todo. Portanto, é fundamental que a materialidade do corpo não seja obliterada em nossos processos formativos e de ensino-aprendizagem, mas também é imprescindível – se quisermos deformar as formas – que essa materialidade não seja abstraída pela lógica cartesiana do conhecimento.

Não podemos esquecer que René Descartes foi o responsável por “tornar o conhecimento do mundo algo objetivo, já que o separa das sensações e percepções do corpo” (Anastacio, 2003, p. 5). Se estamos aqui tentando fugir de uma racionalidade em que o corpo é tratado como um recipiente de sujeito ausente (Anastacio, 1999), "qual racionalidade será aquela que já não admite dividir o corpo em partes extra partes? Que racionalidade é essa que já não se deixa aprisionar por um pensamento como apreensão instantânea de si, como no ‘cogito’ cartesiano?" (Anastacio, 2003, p. 5). No entanto, apesar de essas serem ótimas questões para refletirmos sobre essa problemática, o caminho que quero seguir com este texto não é o de procurar uma outra racionalidade que, talvez, possa resolver o problema.



Entendo que recorrer à materialidade do corpo possa ser um caminho outro – mesmo que não uma outra racionalidade –, que nos ajude a trilhar uma linha de fuga dessas armadilhas herdadas do conhecimento cartesiano. Deformar as formas é, então, uma tentativa de seguir complicando a relação do corpo, pensando aqui mais diretamente com a materialidade dele, com o ensino e a formação em Geografia, considerando que nós aprendemos e ensinamos a ciência geográfica, ou seja, produzimos conhecimento, com nosso corpo todo. Isso implica reconhecer que esse conhecimento está em constante transformação, nunca inerte. Ademais, a Geografia sendo um processo de feitura (Silva, 2014) nos permite a não estabilização de um conhecimento, pois ele está sempre em movimento.

O jogo de palavras entre forma, deformar e formação não se restringe a um trocadilho possível pela língua portuguesa, nem unicamente está relacionado com a formação docente. Estou propondo pensar as formas como acreditamos que devemos aprender, as formas que acreditamos que devemos ensinar, as formas como se constituem os processos didático-pedagógicos e as metodologias de ensino, as formas como produzimos conhecimento, as formas do nosso corpo, as formas como pensamos a própria Geografia, dentre outras formas que podem aparecer no acontecimento da relação entre corpo, formação e ensino de Geografia. Repetida propositalmente, a palavra forma aqui toma muitos sentidos, e em todos eles é possível jogar, também, com o aspecto material – ou não – que uma forma possui.

A materialidade das formas é sempre inconstante, assim como a do corpo. Portanto, estou tentando pensar o corpo mais especificamente por meio de sua materialidade, entendendo-a como instável – sem uma geometria estabelecida ou determinada. Quanto à materialidade das formas, que pode ou não ser a do corpo, ela pode ser concreta ou estar relacionada à outra matéria. Como exemplo, podemos retomar a questão do conhecimento. A forma como produzimos conhecimento, distante da racionalidade cartesiana, não é efetivamente material, pois o conhecimento não é uma coisa que possuímos e que está materialmente implicada ao nosso corpo. Porém, essa forma pode estar relacionada com a materialidade do corpo, como na associação rápida que fazemos entre o conhecimento e o cérebro. De qualquer modo, as formas estão sempre em relação, por isso, apesar do exemplo, não faz sentido analisá-las separadamente.

Todavia, é importante situar que a relação do corpo, ao pensar na deformação das formas, não está necessariamente restrita às características ou partes físicas dele. Isso não quer dizer que elas serão excluídas, já que isso seria um modo de obliterar a diferença. No trecho do relato de Samanta, as características físicas do corpo da estudante deixaram explícito que não há como ignorá-las – o que também pode ser percebido no meu trecho de relato e no de Arthur

–, mas que devemos aprender com elas formas ético-políticas do trabalho com a diferença. Não ceder à vontade de conservação das formas de existência é um modo de não renunciar ao desejo ético de afirmação da vida e de não negociar o inegociável, como nos ensinou Suely Rolnik (2018). Portanto, quero salientar o fato de a materialidade do corpo não estar atrelada de modo tão reduutivo às características ou partes físicas dele, e que isso não significa ignorar tais diferenças.

Se em outro momento me dediquei a pensar sobre a relação intrínseca entre corporeidade e espacialidade (Sousa, 2022) – sem me aprofundar mais especificamente nos aspectos relativos à materialidade, como já há algum tempo Milton Santos (1996) havia nos chamado atenção ao clamar por uma epistemologia da existência por meio de uma Geografia cidadã, aqui quero desdobrar esse pensamento junto à materialidade do corpo, da espacialidade e das formas, buscando não cair na armadilha reducionista da associação entre diferença e desigualdade.

Por armadilha, estou me referindo a rápida associação que costumamos fazer entre diferença e desigualdade, tratando-as quase como sinônimos. Armadilha que Ochy Curiel (2020) e Jasbir Puar (2006) já haviam sinalizado sobre seus perigos. Se, ao pensar a materialidade do corpo meu foco estiver restrito a desigualdade, posso ser capturado pela lógica de reduzir determinado corpo às características físicas dele – como fizeram com Samanta. Audre Lorde (2019) também já havia nos contado de sua experiência ao ser a única mulher negra e lésbica – aqui há uma relação³ profunda entre materialidade e imaterialidade – a ser convidada para participar da única mesa sobre mulheres negras e lésbicas em uma conferência do Instituto de Humanidades da Universidade de Nova York, pois “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” (Lorde, 2019, p. 137).

No trabalho com a diferença, estou entendendo-a como algo inacessível a nós mesmos (Derrida, 1991), mas que ecoa de nossos corpos junto à produção espacial, nossa espacialidade (Sousa, 2023), constituindo os ecos da diferença. Destarte, o que vemos são os ecos da diferença – isso que chamamos de diferenças e que podem ou não estar relacionadas com as características ou partes físicas de um corpo –, pois a diferença, em constante processo de repetição, nunca se apresenta como a mesma ou como a derivação de uma diferença anterior

³ É preciso cuidado para essa relação não ser dualista ao entender o corpo negro de Audre Lorde como matéria e a lesbianidade como algo imaterial. A relacionalidade não está no fato de separar essas coisas e colocá-las em uma espécie de diálogo e sim na concepção de que tanto o corpo negro quanto a lesbianidade podem assumir formas tanto materiais quanto imateriais conjuntamente, em constante deformação.



(Derrida, 1991). Assim, se a desigualdade por vezes pode ser vista, a diferença em si mesma nunca está acessível para nós. A diferença é como um fantasma (Derrida, 1994) que nos perturba e que insiste em estar do lado de dentro. Se a desigualdade é algo que queremos dar fim, a diferença nunca está do lado de fora e os relatos trazidos aqui explicitam bem isso.

Isto posto, deformar as formas – sejam quais forem – no contexto em questão, não está circunscrito a nenhuma característica, física ou não, da materialidade do corpo. E, talvez, esse seja o nosso maior desafio ao complicar a relação entre o corpo, a formação docente e o ensino de Geografia, já que frequentemente recorremos à desigualdade para intencionar nosso trabalho, pesquisas e estudos. Uma vez, Paula, também estudante de Licenciatura em Geografia, ao trabalhar durante a regência em Estágio Supervisionado questões alimentares relacionadas às mudanças climáticas para uma turma de 6º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental, me contou que logo pensou nas desigualdades socioeconômicas que impactam as diferentes classes sociais no Brasil.

Quando eu estava trabalhando com a turma, logo fui falar com eles que os eventos ocorridos devido às mudanças climáticas causam impactos diferentes nas pessoas com maior ou menor poder aquisitivo. Fui falando sobre como as pessoas mais pobres sofriam mais com as consequências desses eventos e tal, mas, após a aula, senti que eu estava tratando tudo de forma muito genérica. Só percebi isso porque me peguei pensando que se algum aluno me perguntasse quem eram aquelas pessoas das classes menos favorecidas, como eu responderia isso? Ninguém me perguntou, mas e se perguntassem? (Paula, licencianda em Geografia).

O incômodo de Paula surgiu após discutirmos o texto “*Sexualidade na escola*”: *é possível ir além da máquina de diferentes?*, escrito por Thiago Ranniery (2017a), em uma de nossas reuniões de orientação dos Estágios Supervisionados, que aconteceu antes da regência que ela ministrou na escola em que fazia o estágio. No texto, o autor demonstra preocupação com a discussão sobre a sexualidade na escola ter se estagnado com o tempo, muitas vezes estando presa aos limites da política de identidade. Isso porque ele entende que, em muitos casos, essa discussão se circunscreve às concepções entre sexualidade, Educação e identidades LGBTI+, o que reduziria a potencialidade de se trabalhar a sexualidade, pois ela acaba sendo pensada como um objeto a ser ensinado.

Intrigada pela leitura e discussão do texto, de forma alguma Paula estava equivocada ao problematizar com a turma o modo como os eventos causados por mudanças climáticas afetam de modo diferente a população brasileira devido as disparidades entre as classes sociais. Além de essa ser uma preocupação que precisa estar presente nas aulas de Geografia, o cuidado em não cair na armadilha de tratar como sinônimos desigualdade e diferença não exclui – e nem deve – o trabalho com as desigualdades em nossos processos formativos e de ensino-

aprendizagem. A questão é que, novamente, a diferença não estava do lado de fora. Ela estava lá, mesmo após a aula, perturbando Paula.

No entanto, o que fazia Paula acreditar que estava trabalhando de modo genérico era o fato de que *as pessoas menos favorecidas*, mesmo que possam ser caracterizadas desse modo por algum critério preestabelecido pelos estudos populacionais, se constituem e são constituídas, também, por meio da materialidade de seus corpos – mas não somente ela, é claro, já que muito de nossos corpos também é imaterial, como a linguagem falada. Na relação intrínseca entre produção do corpo e produção do espaço (Sousa, 2023), os ecos da diferença grafam de modo diferente o espaço e o tempo. E quem são essas pessoas? Certamente não é a situação de baixo poder aquisitivo que as constitui enquanto pessoas. Nem mesmo a desigualdade socioeconômica é capaz de fazê-lo.

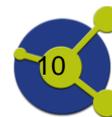
Todavia, também não podemos compreender que as diferenças funcionam como um manual descritivo que identifica as pessoas. Isso nada mais seria do que um encaixotamento de diferenças de acordo com critérios criados para conter o aspecto perturbador que as constituem. "Existem outros modos de viver diferentemente a educação que escapem ao sentido de projetar a diferença como identidade a ser protegida ou alcançada?" (Ranniery, 2017b, p. 42). As diferenças não são nem o oposto da identidade, nem mesmo um modo de constituí-la.

Nesse caso, sem obliterar a existência de desigualdades, o trabalho com a diferença pode ser um caminho importante para deformar a forma como Paula havia levado esses corpos para a sala de aula, ainda muito presa à lógica da denúncia. Diferentemente dos outros relatos, o de Paula não é sobre o corpo dela em si, mas novamente o corpo se fez presente naquela aula de Geografia. E se ao invés de denunciarmos uma situação nós ficarmos com o problema (Haraway, 2023)? E se criarmos meios de aprendermos a nos deixar sermos perturbados pela diferença mesmo sabendo que não temos soluções para resolvermos os problemas que estamos enfrentando? Por que é tão difícil ficar com o problema?

FORMAS QUE NÃO FORMAM NADA

Eu entrei na Licenciatura porque achei que era mais fácil de conseguir emprego do que com o Bacharel, mas eu nunca quis ser professora. Só que aí eu fui fazendo o curso, fui fazendo as disciplinas de prática de ensino e de didática, os estágios supervisionados... Quando vi já tava amando esse negócio de escola. Eu fico muito entusiasmada com isso de explicar os conteúdos que a gente aprendeu na graduação e ao mesmo tempo nunca achei que fosse fácil dar aula. Tudo que eu vejo por aí agora eu fico relacionando com o que a gente aprende na faculdade pra poder levar como exemplo pra escola, pra falar com os alunos. (Priscila, licencianda em Geografia).

Na minha primeira regência no Estágio Supervisionado meu corpo travou todinho. Eu não conseguia pensar, eu nem me mexia direito e suava frio. Na minha cabeça só ficava passando que eu não era bom o suficiente. Eu tinha planejado um monte de



coisa, mas na hora meu corpo não respondia aos meus comandos. Foram alguns minutos de desespero de frente para aquele monte de gente me olhando. Eu só queria sumir dali por alguns instantes, me esconder mesmo, sabe? Geralmente eu fico mesmo nervoso, mas naquele dia parecia que meu corpo não era meu! (Danilo, licenciando em Geografia).

Eu me lembro de uma experiência que vivenciei quando era estagiário, da qual demorei muitos anos para deixar de recordá-la com sabor de constrangimento. Quando Danilo me contou da experiência que viveu ao ministrar a primeira regência, eu revivi aquela minha memória quase como se eu fosse o próprio Danilo. No meu caso, eu estava acompanhando uma turma na escola em que fazia o estágio e um dia pedi a professora regente que me deixasse corrigir, no fim da aula, uma atividade que ela havia passado para a turma. Porém, quando me levantei e fui para o quadro fazer a correção, eu fiquei tão nervoso que minha voz não queria sair e eu acabei me atrapalhando e dando uma resposta errada. A professora prontamente me ajudou com a correção, mas aquilo me assombrou durante anos.

Novamente eu estava me deparando com a materialidade do meu corpo interpelando meu processo formativo como professor de Geografia. Diferente dos meus outros relatos de experiência que trouxe no texto, este está menos voltado para o modo como percebem o meu corpo – ou eu mesmo percebo – e mais para a maneira como aprendemos, mesmo que inconscientemente, a deixar nosso corpo em segundo plano já que são dos conhecimentos que construímos durante a graduação que precisamos para atuar como docentes. De certo, há uma relação muito forte entre a minha insegurança e aquilo que deixei de perceber sobre meu próprio corpo. Não é incomum ficarmos nervosos em situações como essas durante os estágios, mas a discussão que venho trazendo ao longo do texto nos mostra como deixamos de perceber e compreender nossos corpos cotidianamente quando exercemos a docência.

Portanto, se no tópico anterior me perguntava sobre que formas todas aquelas formas que mencionei formam, a virada de jogo ao se pensar a materialidade do corpo aqui abre um horizonte direcionado para o nada. Quero dizer com isso que o nada pode ser um espaço aberto (Massey, 2007), onde formas podem se constituir – sem nenhuma pretensão de estabilidade. Ou seja, minhas diferentes experiências relatadas aqui, assim como as de Augusto, Arthur, Paula, Samanta, Priscila e Danilo, demonstram como a materialidade do corpo interpela a nossa formação docente e os processos de ensino-aprendizagem em Geografia sem que haja, *a priori*, a previsibilidade de uma forma seguramente delimitada. Podemos imaginar possíveis formas, mas é junto ao processo já acontecendo que elas poderão se constituir, ainda assim, tendo como única característica possível a constante deformação.

Entendo que *nada* é uma palavra difícil para se mobilizar quando estamos trabalhando questões referentes aos processos formativos e de ensino-aprendizagem. *Como assim nossa*

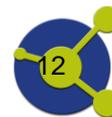
formação docente vai terminar em nada? Como assim o ensino de Geografia não vai dar em nada? Talvez, perguntas como essas sejam as primeiras a aparecerem quando o *nada* aparece aqui na discussão. Entretanto, o nada aqui não é nem um ponto de partida e nem uma linha de chegada. O nada é a incerteza do acontecimento que se está vivendo no agora e que por ser esse espaço aberto possibilita a criação de tudo aquilo que seria limado de acontecer se as formas fossem estabelecidas *a priori*.

Em outro momento (Sousa, 2022), defendi, junto as Geografias Feministas (Campos; Silva, 2020; Oliveira, 2019; Silva, 2019; 2013; 2014) e a teorização da produção do espaço de Henri Lefebvre (2013), que os processos de produção espacial e do corpo não são os mesmos, mas que se constituem em intrínseca relação. Assim, as diferenças ecoam pela espacialidade do corpo e pela corporeidade do espaço. Naquele momento, defendi a importância de pensarmos a escola como um espaço produzido, indo na contramão da lógica em que escolar – espaço escolar – não passa de mero adjetivo. No entanto, a diferença do que eu estava pensando naquele momento para o que estou tentando pensar agora está, mais especificamente, na importância da materialidade do corpo para se deformar as formas.

Em outras palavras, eu estava pensando mais diretamente no modo como nossos modos de existência, e nossa corporeidade, produzem e são produzidos pelo espaço escolar. Acompanhado das inquietudes de Denise Ferreira da Silva (2020; 2019; 2021), trouxe as Físicas mecânica e quântica para problematizar o modo como nossos corpos influem diretamente nesse espaço que chamamos de escola. Busquei, por meio de experiências minhas enquanto docente de Geografia, mas também como aluno da Educação Básica, demonstrar como a cinética⁴ de nossos corpos não está separada da constituição desse espaço que chamamos de escola. Naquele momento, havia uma preocupação muito mais intensa em pensar junto com a imaterialidade do corpo.

Porém, provocado pelo convite de se pensar em uma Geografia feita com o corpo todo (Oliveira; Arruzzo, 2023), estou fazendo o exercício de, aqui, dar mais atenção para a materialidade sem, contudo, ser capturado pela armadilha mencionada anteriormente. Estou ficando com o problema sem procurar uma solução. Não buscar uma solução significa deixar de enfrentar o problema? Donna Haraway (2023) nos ensinou que não. Inspirado pela autora, o que estou chamando de ficar com o problema aqui é a possibilidade de construirmos meios possíveis de enfrentar, nas trincheiras da Educação, na própria sala de aula – seja como docentes

⁴ Na Física, a cinética se refere ao estudo do movimento dos corpos por meio de suas trajetórias, velocidade, aceleração, bem como das forças envolvidas nesses processos.



ou estudantes – os desafios dos quais nos deparamos todos os dias, tirando de nossas costas o peso de tentarmos salvar o mundo como se tivéssemos superpoderes. Precisamos, de uma vez por todas, romper com a lógica salvacionista enraizada em nossos processos educativos, uma vez que, ao invés de tentar resolver os problemas, ela os deturpa jogando sobre nós as responsabilidades de resolvermos os problemas das mais diferentes disparidades que assolam nosso planeta, em suas diferentes escalas.

Essa responsabilização, sustentada pela lógica salvacionista – que reflete a fantasia colonial que instituiu a educação jesuítica em terras brasileiras (Vidal; Filho, 2003) – se conjectura de muitas formas. Quando, por exemplo, a escola é responsabilizada por resolver os problemas das mazelas sociais em um país cuja democracia é exponencialmente fraturada, como o Brasil. Ou quando, enquanto docentes, somos cobrados diariamente a sermos cada vez melhores – mas nunca o suficiente – para que as desigualdades sejam resolvidas mesmo que elas sejam um dos motores da racionalidade neoliberal em curso de ascensão em nosso país, e que as políticas neoliberais estejam tão fortemente acopladas em nossos sistemas educacionais e de ensino. E seria possível, ainda, seguir listando um número quase infinito de exemplos.

Contudo, quero chamar atenção para o fato de que ficar com o problema não é o mesmo que cruzar os braços diante dele. Não significa, portanto, que não devemos, junto à escola, enfrentar as mazelas sociais brasileiras ou que não precisamos confutar o avanço neoliberal em nossos sistemas e políticas educacionais e de ensino. Significa, então, que lutas como essas não caminham na direção de buscar resolver problemas por meio da salvação e sim da complicação desses problemas através do enfrentamento. Assim, defendo que o corpo ao deformar as formas é também um movimento disruptivo da gramática que sustenta a lógica salvacionista no campo educacional, o que atravessa visceralmente a formação docente; e o ensino de Geografia é um movimento ético-político de criação e de viver junto, de produzir vida. Isso implica entender o ensino de Geografia para além do trabalho com os conteúdos curriculares da ciência geográfica.

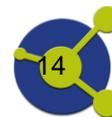
Retomo a ideia de movimento para ressaltar a importância de compreendermos que o corpo, a formação docente, o ensino de Geografia, o conhecimento e a diferença nunca estão em inércia. A relacionalidade que interpela esses elementos está em constante movimento também. Não é incomum durante nossos processos formativos aprendermos que a construção do conhecimento é um caminho para salvar o mundo por meio da Educação e, aqui mais especificamente, com o ensino de Geografia. Ao deformar as formas, assumimos que tais formas não formam nada *a priori* e que nem mesmo possuem ou irão possuir uma forma determinada, uma forma final. Fazer Geografia com o corpo todo desmantela a noção de conhecimento como *coisa* e nunca pressupõe que há uma diferença do lado de fora.

É possível pensar o nada como um espaço aberto de produção de vida junto à formação docente e o ensino de Geografia? O nada, nesse movimento conceitual que estou defendendo para o ensino de Geografia, é uma plataforma política da criação, onde, por meio dele, diferentes formas ao se constituírem em pleno movimento de deformação constante incendeiaram a perspectiva instrumentalista do ensino e deslocam o ensinar para além do trabalho com os conteúdos em sala de aula. Se o encontro da Geografia com a escola é, primeiramente, pelo corpo (Sousa; Ranniery, 2023), esse ensino de Geografia é, em seu processo de criação, corporificado. E, mais do que entender que ninguém aprende ou ensina sozinho, o movimento ético-político de viver junto que é o ensino de Geografia pode nos possibilitar a produção de vidas mais vivíveis (Butler, 2020a), contribuindo para que os diferentes modos de existência se percebam como produtores do espaço – seja o escolar ou não.

Priscila, ao longo do estágio, se descobriu como professora de Geografia, onde o nada a possibilitou criar laços de vida com a ciência geográfica, com a Educação e com as pessoas que estavam ao seu redor. A experiência de Priscila também ilustra como o nada não é um começo nem um fim. Viver junto não exige os conflitos de estar em relação com outros corpos e com tudo mais que existe no mundo, por isso precisamos voltar nossa atenção para o exercício ético-político que também é viver, e aqui mais especificamente, viver o ensino da Geografia. Se estamos vulneráveis ao mundo ao nosso redor (Butler, 2020b), viver junto é sempre um desafio e sempre vai exigir que em nossos processos formativos e de ensino-aprendizagem fiquemos com esse problema.

Nada disso ocorre sem a materialidade dos nossos corpos no aprendizado e no ensino de Geografia, muito menos sem a nossa formação docente. E, já que nada disso está isento do conflito de viver junto, é importante não romantizarmos a produção da vida como algo que podemos classificar como positivo. Michel Foucault (2019a; 2019b; 2012) nos ensinou a importância de desmantelarmos o juízo moral no percurso da história e nos modos como experimentamos e vivenciamos o mundo. Portanto, a experiência de Priscila não é a única a ilustrar como a relação entre corpo, formação docente e ensino de Geografia está imbricada nesse movimento de criação e de viver junto. Em todas as outras experiências formas de vida também foram produzidas, mesmo em meio aos conflitos que cada uma delas enfrentou.

Como argumenta Larrosa (2002), a experiência é um evento que nos toca e nos muda, algo que nos faz refletir e repensar nossas vidas e nosso entendimento do mundo. Ele entende a experiência como um encontro genuíno com o desconhecido, que provoca uma transformação interna. Este conceito vai além da ideia de experiência como algo que simplesmente se faz ou



se adquire; para Larrosa (2002), é algo que se vive profundamente e que tem um impacto duradouro em nossa maneira de ser e de pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o verbo que utilizei para o objetivo deste texto – e em vários outros momentos dele – foi *complicar*, isso se deu justamente porque não tenho a intenção aqui de propor soluções para as problematizações trazidas, mas sim de torná-las mais complexas aos nossos sentidos, à nossa formação e nosso exercício docente. Mais do que procurar caminhos estáveis para pensarmos sobre as questões que envolvem o corpo, a formação docente e o ensino de Geografia, deformar as formas é um modo de complicar os moldes pelos quais fomos – e ainda somos – formados, contornando caminhos outros que possam contribuir para fazermos efetivamente uma Geografia com o corpo todo.

Tentei, ao longo de todo o texto, demonstrar, teórico-conceitualmente e por meio das experiências relatadas, a impossibilidade de estabilidade das formas e de qualquer delimitação delas *a priori* se levarmos a sério a materialidade de nossos corpos em nossa formação docente e ao ensinarmos Geografia. O corpo ao deformar as formas nos ensina que a busca por traçar caminhos seguros para a formação e o exercício docente apenas reforçam nossa resistência ao aprendermos a sermos perturbados pela diferença. Portanto, se podemos chamar algo de forma é o modo como a materialidade do corpo deforma toda nossa pretensão de delimitarmos geometrias sólidas e estáveis, sem levar em consideração que viver junto é sempre um acontecimento em processo de ação.

Portanto, deformar as formas nos coloca de frente para o desafio de ficarmos com o problema e de aceitarmos que enfrentá-lo não significa procurar soluções, já que não há estabilidade que permita segurança. O enfrentamento é um percurso sinuoso, instável e difícil. Por fim, problematizar a deformação das formas possibilitou, também, distorcer conceitualmente a noção cartesiana do conhecimento, o ensino de Geografia que se restringe ao ensino-aprendizagem de conteúdos e o *nada* como um limbo desertificado. Assim, se deformar as formas é conviver com a incerteza, ela também é uma possibilidade de viver outros modos, mesmo que incertos, de aprender e ensinar Geografia.

REFERÊNCIAS

ANASTACIO, Maria. **Três ensaios numa articulação sobre a racionalidade, o corpo e a educação na Matemática**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

ANASTACIO, Maria. Corpo e matemática: uma concepção merleau-pontyana de conhecimento. **Bolema**, v. 16, n. 20, p. 1-12, 2003.

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

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

CAMPOS, Mayã; SILVA, Joseli. 'Teu corpo é o espaço mais teu possível': construindo a análise do corpo como espaço geográfico. **Revista da ANPEGE**, v. 16. nº. 31, p. 101-114, 2020.

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

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

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1994.

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2019b.

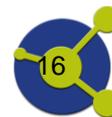
HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 2028, 2002.

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

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MIRANDA, Eduardo. **Corpo-território e Educação Decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

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

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

PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. **Meritum**, v. 26, n. 1, p. 329-376, 2006.

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

RANNIERY, Thiago. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. **Sexualidad, Salud, y Sociedad – Revista latinoamericana**, n. 25, p. 19-48, 2017b.

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

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. 21: 7-14, ago., 1996.

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, 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. 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.

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



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

SOUSA, Victor; RANNIERY, Thiago. Um encontro vibrante: a escola, o corpo e a produção do espaço. **Geo UERJ**, n. 43, p. 1-18, 2023.

SOUSA, Victor; CORRÊA, Renan. Corpo viado: inflexões sobre o encontro entre a Geografia e a escola. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2024.

VIDAL, Diana; FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil: a constituição do campo (1880 – 1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

Submetido em: 11 Junho de 2024
Aprovado em: 9 de agosto de 2024
Publicado em: 13 dezembro de 2024