

O CORPO- TERRITÓRIO COMO ARGUMENTO CURRICULAR POTENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ana Angelita Costa Neves da Rocha

Debora Cristina Vieira de Simas

Luciana Castro Barcellos Aguiar

Renata Bernardo Andrade

“onde há poder, há resistência”.

Rogério Haesbaert.

RESUMO

O presente texto busca tecer alguns diálogos com autores como Haesbaert (2021), Rocha (2019 e 2020) e Anzaldúa (2016, 2020) provocados pelo conceito de corpo- território, de grande repercussão nas Geografias Feministas. As leituras e a coletividade no Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação- (GEECA), na UFRJ nos possibilitaram perceber a potencialidade da relação do corpo - território no espaço escolar e, em especial, como argumento curricular de resistência no ensino de Geografia. O objetivo do texto é analisar a relação entre esses chamados “giros” territorial e de(s)colonial para propor alternativas curriculares, a partir de uma perspectiva geográfica utilizando como argumento o conceito de corpo- território e currículo de sangue (Rocha 2020) como ponto de partida para a elaboração de um currículo pautado na re-existência das dinâmicas de precarização do ensino de Geografia e dos espaços escolares em curso. A metodologia utilizada é qualitativa que consiste na revisão bibliográfica sobre o corpo- território e suas interlocuções com o debate curricular e na produção coletiva de crônicas das professoras, considerando sobretudo a dimensão territorial do corpo. Neste sentido, nossas crônicas operaram com Currículo de Sangue, com o foco na experiência espacial do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Geografia Decolonial, Currículo, Corpo-Território, Currículo de Sangue

ABSTRACT

This text seeks to weave some dialogues with authors as Haesbaert (2021), Rocha (2019 and 2020) and Anzaldúa (2016, 2020) provoked by the concept of body-territory from Feminist

Geographies. The readings and the collectivity in the Space, Curriculum and Evaluation Study Group - (GEECA) at UFRJ allowed us to have perceptions of curricular reflection on the potential of the body-territory relationship in the school space, and in particular, as a curricular argument of resistance in the teaching Geography. The aim of the text is to analyze the relationship between these so-called territorial and de(s)colonial “turns” to propose curricular alternatives, from a geographical perspective, using as an argument the concept of body-territory and blood curriculum as a starting point for the elaboration of a curriculum based on the re-existence of the precarious dynamics of the teaching of Geography and of the current school spaces. The methodology used is qualitative, which consists of a literature review on the body-territory, especially in Geography and its interlocutions with the curricular debate. of non-Eurocentric resistances, starting from this smallest territorial instance, which is the body. In this sense, a Blood Curriculum can promote the concepts and categories of Geography from the daily spatial experience through the notion of body-territory, promoting these passages between the knowledge of experience where you live without this being a tie or imprisonment in the present, but a relational character.

Keywords: School Geography, Decolonial Geography, Curriculum, body-territory, blood curriculum.

INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS)

Originado a partir das discussões elaboradas no Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação- GEECA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO), o presente artigo resulta de uma escrita coletiva de mulheres professoras, mães, mestiças, suburbanas. Logo, o processo da escrita é - em si- um resultado da r-existência na docência. Este texto busca tecer alguns diálogos com autores como Haesbaert (2021), Rocha (2019 e 2020) e Anzaldúa (2016, 2020) provocados pelo conceito de corpo-território que tem impactado o pensamento geográfico, a partir dos movimentos sociais.

As leituras e a coletividade no grupo de pesquisa nos possibilitaram imaginar a potencialidade da relação do corpo - território no espaço escolar, Nossas histórias de vida antes e durante o exercício do nosso ofício permitem, sem dúvida, assegurar uma vontade e coragem de defender outras diretrizes curriculares no Ensino da Geografia, que passam pela morte, pelos territórios e pela resistência.

As autoras não têm a pretensão de esgotar o tema, mas trazer para o debate a relação entre corpo - território no contexto da perspectiva de(s) colonial, haja vista que nos identificamos como mulheres latinas- americanas (e periféricas), educadoras, inseridas no ensino público em constante precarização, principalmente, devido à negligência das políticas públicas de Estado e à dramática concentração de renda e fundiária neste país.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar a relação entre esses chamados “giros” territorial e de(s)colonial para propor alternativas curriculares, a partir de uma perspectiva geográfica utilizando nossas histórias, crônicas do cotidiano escolar. Temos, logo, por pressuposto o conceito de corpo- território e currículo de sangue como argumento curricular. Isto porque apostamos na elaboração de um currículo pautado na r-existência às dinâmicas de precarização do ensino de Geografia e dos espaços escolares que estão dramaticamente em curso.

Trazemos ainda como objetivos específicos compreender a escola pública como um território de resistência de grupos subalternos e que, portanto, necessitam de um currículo de(s) colonizado. Não por acaso queremos problematizar o espaço escolar no sentido de como o mesmo molda a nossa práxis enquanto educadoras. Com efeito, alimentamos a ideia de que há uma relação escalar no currículo ativo, que se comprometa com estratégias de inclusão de conteúdos geográficos dentro do contexto local, comunitário e do bem-viver. Como professoras, apostamos no currículo de sangue como premissa no trabalho docente.

Com este texto, convidamos a leitora com as seguintes provocações: que tipo de Geografia tem sido proposta no currículo, em especial, no ano marcado pela crise sanitária mundial de Covid-19? Como lidar com o luto produzido pelas perdas provocadas pela pandemia, se está sendo implementado um currículo engessado, isto é, voltado exclusivamente para atender ao projeto do capitalismo tardio ultraliberal, do neoextrativismo que prioriza o individualismo em detrimento do bem-viver? Além disso, como seguir no nosso ofício, ensinar, quando nossas estudantes perderam seus entes queridos e lutam pela sobrevivência, diante da fome e todos os tipos de violência contra seus corpos e seus territórios? Afinal essa Geografia - prescrita na BNCC - conseguirá dar conta da complexidade do agora e do pós-pandemia?

Essas perguntas surgiram porque a realidade que se apresenta no cotidiano social e escolar tem sido dura para professores e professoras e alunos e alunas: são milhares de vidas precárias (Valverde, 2015) e enlutadas, desafiando a necropolítica para construir instantes de bem viver. Nossos corpos, territórios e sonhos ganharam outras dimensões e sentidos de sangue que obrigatoriamente deveriam fundamentar a experiência escolar.

As políticas curriculares globais envolvem múltiplas ações de impacto sobre a cultura escolar, tais como: as mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder, na intervenção direta na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores e professoras, no fortalecimento dos processos de avaliação centralizada nos resultados. De acordo com Lopes (2017), as políticas curriculares ganharam o destaque no projeto conservador, garantindo intervenções, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

O currículo escolar - desde Bobbit (1901, Apud Lopes e Macedo, 2011), aos Relatórios Educacionais dos organismos multilaterais como OCDE, Banco Mundial (ROCHA, 2013) - tem a intenção primordial de formar o espírito das gerações futuras. Dito de outra forma: o que se ensina e se aprende determina o futuro. Então, as cosmovisões são disputadas na escola, por meio de seus discursos, convergências e divergências - sejam pedagógicas, sejam políticas – haja vista que a partir delas organiza-se um determinado conhecimento. Esse conhecimento opera interpretações do mundo por meio de seus regimes de verdade físicos-naturais e humano-sociais.

A pertinência da temática em tela possibilita deslocar para o centro do currículo, a mulher, a vida e a morte. Dito de outra forma, possibilita a discussão sobre as políticas curriculares e das políticas educacionais que propiciem a melhora na qualidade da aprendizagem crítica dos estudantes para “alimentar a esperança e a formulação de outro espaço/território diante da reiterada experiência da desgraça cotidiana” (Haesbaert, 2021, p.22). Diante da precarização do ensino público em meio a Pandemia, e a questões relacionadas à organização curricular colonizada/colonizadora, tomamos como urgente a construção de outro(s) currículo(s), tendo em vista a proposta inclusiva da noção de corpo-território como ponto de partida para que os conteúdos conversem com a cultura comunitária e no foco do bem-viver. O que nos permite perceber o espaço como

entrelaçamento de trajetória, isto é, fazendo emergir a multidimensionalidade das questões espaço- temporais, (MASSEY, 2008).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é qualitativa que consiste na revisão bibliográfica sobre o corpo- território em especial na Geografia e suas interlocuções com o debate curricular. O levantamento bibliográfico visa a mapear as tendências do currículo na discussão da comunidade geográfica. Este texto aposta nas brechas para que exercitemos o currículo de sangue na escola. Não se trata de uma proposta curricular, se trata de trazer visibilidade ao que já fazemos e nomeamos como currículo de sangue, habitando fortemente o significado do corpo e do território.

Confiamos na perspectiva da geografia feminista decoloniais porque ela nos permite procedimentos metodológicos narrativos (ZARAGOCIN 2020). Além disso, cabe sublinhar que no campo educacional a narrativa autobiográfica vem se consolidando como método para problematizar questões candentes da escola e ainda invisibilizadas (GABRIEL, 2021). Neste sentido, apostamos neste texto que o argumento da contra-reforma curricular emerge em pequenas crônicas, de histórias vividas por nós, que testemunham o currículo de sangue. As narrativas das docentes visam dar visibilidade ao que fazemos, o que para nós é uma estratégia curricular.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escolha da construção de um currículo de(s) colonial é uma aposta mais do que acadêmica, é política, porque demanda pela vida de nossos colegas, nossos estudantes e de toda comunidade escolar. Haesbaert (2021) nos ajuda nesta empreitada epistemológica ao defender que:

a de(s) colonialidade [é], muito mais que resultado de uma exigência acadêmica, um novo paradigma ou “corpo teórico”, é uma demanda da vida de pessoas/grupos reais que nos convocam como parceiros em busca não apenas de respostas, mas também de ações concretas que (n)os auxiliem na construção

de um outro mundo –ou na abertura de horizontes para outros mundos possíveis–. (2021: p.10)

A afirmativa acima nos direciona ao desafio proposto por esta escrita como um ensaio para a construção de um currículo de(s)colonial não apenas teórico, mas, mobilizador de práticas outras, comprometidas com outras economias e cosmovisões nas nossas escolas. Quando escrevemos sobre o que vivemos, operamos com os sentidos de política cultural, com epistemologias escolares e não escolares, ainda que seja por instantes, inscrevem novas formas de habitar o currículo, fabular a escolar e nos dar esperança de permanecer no ofício. Afinal, a escola é o território onde há acontecimentos de nossas vidas. Então, quando projetamos práticas insurgentes, aspiramos a transformação dos nossos espaços de vida.

Atentas ao alerta de Haesbaert (2021, p.21) a proposta de um currículo de sangue parte do território mínimo (no limite, o próprio corpo), como forma de garantir nossa re-existência, mas não se detém a ele. O corpo- território funciona como partida, não como fim neste espaço geográfico, encarado, sobretudo em uma leitura relacional e múltipla como aparece nos trabalhos de David Harvey (1980, 2012), Doreen Massey (2004 e 2008) e Martins (2016), Anzaldúa (2016 e 2020).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Nas últimas décadas, o planeta debateu sobre currículo, globalizando tendências de fiscalização e controle do trabalho docente, a partir de políticas de avaliação métrica do desempenho da aprendizagem. A luta pelo bem-viver na escola, disputando o significado de democracia, autonomia e esperança não é uma exclusividade brasileira. Com efeito, as reformas conservadoras - via políticas de currículo na última década - têm encontrado resistência nas fissuras das escolas pelo conjunto de professores, dito de outro modo, os agentes públicos vêm encontrando dificuldade para implementação integral dos preceitos destas reformas.

A defesa de um currículo alternativo à proposta ultraliberal - tornando-o inclusivo à realidade periférica latino-americana - marca nossa prática porque colocamos em relevo os conflitos diários, ameaçadores da integridade dos nossos corpos, circunscritos

ao território onde vivemos. Acreditamos que é necessário inserir a discussão sobre o corpo- território também a partir da escala do currículo. Em outras palavras, descolonizar o currículo depende da escala comunitária, local, tomada aqui como transterritorial. Isto porque temos que questionar o ensino de geografia, partindo do esvaziamento curricular proposto nos materiais didáticos, por exemplo, prescritos em décadas nas múltiplas tentativas de tornar a escola como espaço apolítico. Dito de outra maneira: não separamos o ensino da Geografia do risco de morte dos nossos alunos. Por isso, nos importa questionar o sumiço do significado de território na BNCC.

A defesa de uma geografia que pautar práticas de bem viver e pelo viés do corpo- território pode representar um novo giro espacial/ territorial que pode ser justificada pelas palavras de Haesbaert (2021):

Esse giro espacial/territorial, contudo, como veremos ao longo destas reflexões, não é exatamente uma novidade – de alguma forma, nós, “latino-americanos” sempre estivemos mais ligados ao espaço (Germani, 1964), a formas muito próprias de lê-lo/vivenciá-lo através das práticas territoriais. Isso começaria pela maior valorização do aqui-agora de muitos grupos subalternos. Essa sobrevalorização do momento presente vem atrelada, contudo, à rememoração constante de uma ancestralidade... (HAESBAERT, 2021, p.20)

Assim, evocamos a necessidade de apresentar a “memória dos territórios de vida e de morte dos jovens, adultos e crianças de outras escalas espaço-tempo periféricas” (Rocha, 2020, p.782), no exercício de uma Geografia conectada à ancestralidade desses corpos. Ao reivindicar esta nova mirada, pautamos as políticas curriculares que propiciem a melhora na qualidade da aprendizagem crítica dos estudantes. Apostamos desta forma na necessidade da construção de um outro currículo, mais feminino, mais territorial e mais antirracista.

A escrita deste texto, sob as mãos de mulheres, levou dias, risadas e dores. O foco na narrativa autobiográfica nos dirigiu ao que chamamos de crônicas de currículo de sangue. Decidimos, então, dividir com vocês leitoras, crônicas que podem potencializar perguntas geográficas para revisar um currículo alternativo.

Para tratar a dimensão do corpo- território na escola podemos abordar questões como a precariedade menstrual, que está estreitamente conectada com a desigualdade de gênero e a segurança alimentar, largamente pautada e discutida especialmente durante a

pandemia. A narrativa autobiográfica é um recurso difundido em distintos campos do conhecimento, mas principalmente na sociologia das profissões.

Não esgotamos aqui os argumentos que estruturam o debate no campo do trabalho docente, mas podemos partilhar a importância da escrita biográfica para resistir na escola. A memória dos acontecimentos no nosso ofício também nos uniu. Porque todas nós experimentamos estas histórias e geografias. A partir daqui, faremos pequenas crônicas, como retratos do currículo de sangue, em outras palavras dos significados que dão outro sentido à experiência curricular. Todas as crônicas foram oralmente contadas em nossa reunião. Importa aqui colocar no centro a própria conversa como gesto de (se) fortalecer na profissão. Logo, a escolha dos temas foi resultado das conversas, guiadas pelo nosso interesse em operar com a sobrevivência dos corpos e dos territórios.

A questão da pobreza menstrual ou precariedade menstrual – é uma circunstância de precariedade e vulnerabilidade que evidencia a pobreza que envolve pessoas que menstruam. poderia ser ao menos, atenuada com a elaboração de políticas públicas adequadas, mas o que ocorre na prática é a falta de visibilidade a esta questão.

Crônica I: Menstruação

“- Ô Debora, resolve isso aí pra mim...

Diz o coordenador de forma gentil resolvendo várias questões ao mesmo tempo. Uma segunda-feira comum na escola. Olho para a porta e vejo uma aluna do 9º ano com um sorriso.

- Ei profe, preciso da sua ajuda!

- Pode dizer querida, o que houve?

- É que desceu pra mim e tava sem absorvente em casa, você me arruma um?

- Claro, só um minuto...

Aperto meu passo e vou até a nossa farmacinha da escola. Agora temos um único pacote e está pela metade. Pego três unidades e levo.

- Obrigada Tia!

Volto aos meus afazeres. Estou em horário de planejamento. Logo chega mais uma pessoa. Professora, uma amiga me falou pra procurar a senhora aqui embaixo. Você é Debora, né? E eu respondo prontamente:

- Sim minha flor, como posso ajudar?

- É que uma amiga minha acabou de se sujar no banheiro que ela tá “naqueles dias” e tava usando papel. Uma menina entrou no banheiro e deu um absorvente a ela, mas falou que a senhora pode nos arrumar mais. A senhora pode?

- Claro, só um minuto.

Volto a nossa farmacinha, e pego mais 6 absorventes. Restam apenas mais 3 no pacote.

- Obrigada mesmo Professora, a gente não sabia nem o que fazer! A senhora pode subir com a gente e explicar ao professor que a gente não tava matando aula? Eu fico com vergonha de falar dessas coisas...”

Destacamos que enquanto este artigo está sendo redigido, problematizando a questão da pobreza menstrual a câmara dos Deputados aprovou em Agosto de 2021 o Projeto de Lei 4.968/ 2019 de autoria da deputada Marília Arraes (PT/PE) e outras parlamentares sobre a distribuição gratuita de absorventes em escolas de Ensino Fundamental e Médio, sistemas prisionais e também em situação de pobreza. O texto segue para o Senado.

Para tanto, a sociedade deve seguir acompanhando os desdobramentos deste processo iniciado, cumprindo seu papel cidadão de fiscalizar as leis visando contemplar a população em vulnerabilidade social. A promoção de saúde e bem-estar para as particularidades dos corpos são importantes para reafirmar as diferentes demandas que precisam ser satisfeitas para que esses corpos tenham suas necessidades básicas atendidas no período menstrual. Como buscar equidade dos corpos atuantes em seus respectivos territórios sem suprir o que é fundamental?

Bem como a pauta menstrual, o direito à alimentação está presente no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948. Tal direito também é um princípio básico da Constituição Brasileira de 1988 com a inclusão do Artigo 6º a partir da Emenda 90 de 2015:

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Para iniciar o diálogo sobre a fome consideramos fundamental trazer à luz o pensamento de Josué de Castro, médico e geógrafo que revolucionou os estudos a respeito da fome nas coletividades em sua obra basilar, Geografia da Fome (1984) coloca que “a fome é a expressão biológica de males sociológicos”. Observamos nas escolas públicas das periferias do Brasil um fenômeno semelhante ao descrito por Josué de Castro em

sua obra, em relação a vulnerabilidade alimentar presente na observação cotidiana dos corpos em idade escolar:

É que existem duas maneiras de morrer de fome: não comer nada e definhar de maneira vertiginosa até o fim, ou comer de maneira inadequada e entrar em um regime de carências ou deficiências específicas, capaz de provocar um estado que pode também conduzir à morte. Mais grave ainda que a fome aguda e total, devido às suas repercussões sociais e econômicas, é o fenômeno da fome crônica ou parcial, que corrói silenciosamente inúmeras populações do mundo. (CASTRO, 1967)

Luciana segue com seu relato:

Crônica II: Fome.

Neste período de pandemia a questão da fome foi evidenciada. A escola foi posta como lugar de segurança, que abriga e apazigua a fome desses corpos. Assim, uma das justificativas mais levantadas pelas secretarias de educação foi pautar a reabertura para garantir a alimentação escolar, balizada como o lugar que providencia “a única refeição diária de muitas crianças” .

No relógio marcam dez para meio dia, alunos se levantam e individualmente vem me pedir para descer mais cedo e ficar na fila do almoço. Motivo: muitos alunos na escola e a demora é grande. Por vezes a comida já acabou e nem todos comeram a quantidade que saciou a fome.

Outro aluno fala da última fileira da turma: - Estou com fome, nem tomei o café, não dá pra liberar logo não, professora?

Os tempos finais das aulas não são bem aproveitados, pois concorrem com a hora tão esperada do almoço. Na fila do refeitório vejo pernas inquietas, colheres nas mãos prontas para a ação, o corpo mostra a ansiedade pela tão esperada refeição. Corpos esses, vulneráveis diante do desemprego e do subemprego dos arrimos de família. Retratos da insegurança alimentar no município de Duque de Caxias/ RJ, onde possui a segunda maior arrecadação de impostos do Estado do Rio de Janeiro.” (Relato da Professora de Duque de Caxias, Luciana Barcellos)

A agenda de cuidado com o corpo e com o território demarca a sobrevivência de vidas vulnerabilizadas, especialmente em cidades profundamente desiguais onde trabalhamos. Não estamos aqui na defesa da higienista dos corpos, ao contrário.

Cabe dividir com você leitora, que a escrita é um método de r-existência na e da nossa profissão. Nós, professoras periferizadas, falamos de vida e da morte para reinventar a escola e lembrarmos da nossa capacidade de curricularizar. O Estado, por

diferentes medidas, quer fazer com que acreditemos na nossa incapacidade de selecionar e organizar o curricular. Aqui fizemos o contrário. Cotidianamente, contrariamos o currículo fabricado para continuarmos professoras. Escrever juntas é curricularizar com sangue.

Crônica III: Luto

O retorno às atividades presenciais após a segunda dose da vacina contra a Covid-19 foi angustiante, haja vista, muitas vidas foram perdidas e mesmo que a minha família não tenha sido afetada com a morte tivemos casos positivos para a doença bem próximos.

Mas, a angústia era sobre como estaria o ambiente escolar diante de tantas mortes no Brasil, pois a escola é reflexo da sociedade. Será que eu teria estrutura para enfrentar mais esse desafio, além de todos os outros já impostos como professora?

No primeiro dia, me deparei com o tal novo normal. Uso de máscara e nenhum contato físico com colegas e alunos, a escola se tornou fria devido a necessidade de seguir os protocolos sanitários. Mas, rapidamente percebi que os protocolos não seriam respeitados à risca por alunos nem professores, infelizmente gerando uma preocupação com a minha saúde mesmo após a vacina.

Na sala dos professores, geralmente um espaço de descontração, ao conversar com um colega comecei a me dar conta da realidade. Ele me relatou que sua esposa está com problemas psicológicos sérios por causa da pandemia e que não sabia mais como lidar com a situação, que preferia ficar na escola ao invés da sua casa. Outro colega teve a família toda internada por Covid e um parente faleceu e, mesmo assim, estava na escola cumprindo o seu trabalho.

Para os alunos as dificuldades são enormes também, como aprender quando o seu professor não está bem e, além disso, podem ter perdido familiares, estar passando necessidades em casa devido à crise econômica. Mas ouvi de uma aluna do NEJA - que reclamava desse professor que perdeu um ente querido - que “ele estava ali para ensinar”, ou seja, não importa se ele não está bem psicologicamente ou fisicamente, como diz o ditado: “soldado no quartel quer serviço”.

Porém, estamos vivendo a maior crise sanitária do século e as sequelas desse momento histórico serão sentidas pela sociedade em geral como se fosse uma das grandes guerras mundiais, todavia, as dores dos professores são invisibilizadas. E, para nosso isso é um projeto. Porque o mais importante (para muitos) é a escola aberta. Não importam com que esteja e como esteja lá dentro, sem as mínimas condições estruturais, sociais, psicológicas, os que estão fora da escola fingem que há segurança sanitária

Tal simulação da realidade também é método para invisibilizar o nosso sofrimento, nosso medo e nossa dor. A simulação? Uma normalidade que não existe. Dando uma aula de 30 min por tempo que não permite o mínimo de conexão com os alunos e dizer que eles estão aprendendo alguma coisa. Qualquer coisa porque a escola precisa estar aberta, sem se importar com os enlutados que ainda estão atordoados pelos seus mortos. Como se a morte ficasse do lado de fora da escola. Como se não participasse de cada gesto daquele professor, cuja aluna imaginasse que fosse máquina. Aliás, querem substituir o professor por máquinas?

Ou seja, não há espaço para o luto na escola, as dores de professores e alunos não importam. A máquina de moer seres humanos segue firme no sentido de desumanizar as dores, ao mesmo tempo que se quer priorizar o conteúdo (frio) dos componentes curriculares e das métricas da avaliação e seus indicadores.

Seja o corpo menstruante, seja o corpo faminto, seja o corpo morto, o corpo territorializa a escola pública. Por isso, há um currículo de resistência quando a professora conversa com a outra e não se vê só. Porque o capitalismo ultraliberal quer impor uma temporalidade contínua da solidão. O currículo de sangue se instala quando este texto contraria o projeto da morte e quando coloca a nossa morte no centro.

CONCLUSÃO

Este texto, logo, aposta na hipótese do currículo de sangue como contrarreforma curricular. Desta forma, exercitar o olhar inicial sobre, para e com a Geografia, não apenas como abstração racional de sua funcionalidade, nos permite compreender as demandas pelo comum, habitando um currículo que dê sentido às vidas e às mortes vividas, daquilo que é indispensável para a nossa existência como mães, mulheres, professoras e periféricas.

A busca pelo bem viver transcende a dimensão material, socioeducacional ou mesmo de saúde física ou mental. É uma demanda de incorporar a dimensão social, ambiental e política a práticas cotidianas de resistência, balizados por uma ética espacial para lembrar a história desses corpos, que territorializados contam ainda trajetórias espaciais. Corpos estes, calejados pelas mazelas sociais do período da Pandemia e assim como a paisagem que revela as modificações no espaço geográfico, mostram as fraquezas que ficam submetidas diante do território a qual estão ligados.

Cada crônica escrita revelou dificuldades cotidianas típicas de colégios públicos em contextos da Baixada Fluminense e demais periferias do estado do Rio de Janeiro. Uma realidade que coabita muito mais ambientes de precariedade social do que bairros de elite. Estar ligado a um determinado território significa também viver e/ ou conviver com questões específicas inerentes a ele. Assim, justifica-se reforçar a importância de entender as situações supracitadas sob a perspectiva do corpo-território como categoria de análise que dê suporte não só a esse momento histórico que vivemos, mas às situações presenciadas pelas classes sociais precarizadas as quais temos contribuído no processo educativo.

O currículo de sangue é baseado na construção coletiva de um conjunto de pautas condizentes com a essência dos alunos e assim revelam a realidade da escola pública brasileira, na busca por uma inclusão de conteúdos em defesa da vida e da qualidade da mesma dentro da comunidade escolar. Nos reconhecendo como professoras/mulheres Latinoamericanas dispostas a subverter a grade curricular tradicional e prescritiva dos Órgãos oficiais em nome da defesa da construção de uma escola condizente com o contexto social proletário. O que queremos com esse texto é não esquecer de quem morreu e de quem sobreviveu.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Bordlands/La frontera. La nueva mestiza*. Trad. Carmen Valle. Capitan Swing, Madri, 2016, 308p

CASTRO, Josué. FOME COMO FORÇA SOCIAL: FOME E PAZ. Trabalho publicado na revista *Pourquoi*, número especial, março de 1967, Paris. Incluído no livro *Fome, Um Tema Proibido*. Última Edição civilização Brasileira 2003. Organizadora: Anna Maria de Castro.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s) colonial na América Latina**. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia ; Universidade Federal Fluminense, 2021. Livro digital, PDF.

HARVEY, D. (1980). **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec.

HARVEY, D. (2012). **O espaço como palavra-chave**. GEOgraphia, 14(28). (Original publicado em 2006).

LOPES, A.R.C. **Por um currículo sem fundamentos**. In: WELLER, Wivian;

GAUCHE Ricardo (orgs.). Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 25-55.

GABRIEL, CARMEN TERESA . NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E A QUESTÃO DO SUJEITO: ARTICULAÇÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO. PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE) , v. 17, p. 1-21, 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, E. R. **Pensamento geográfico é geografia em pensamento**. GEOgraphia- Ano. 18 -Nº37–2016.

MASSEY, D. (2004). **Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações**. GEOgraphia, 4(12), 7-23.

MASSEY, D. (2008). **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Original publicado em 2005).

ROCHA, A. A. da. **Corpo- Território como argumento curricular de resistência**. Revista Teias v. 20 • n. 59 • out/dez de 2019.

ROCHA, A. A. da. **Os vestidos da madrinha Verônica: ou como a morte aparece no currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 768-785, set./dez. 2020