

# A PAUTA DO CORPO-TERRITÓRIO COMO ARGUMENTO DE RE-EXISTÊNCIA NA ESCOLA

## THE BODY-TERRITORY AGENDA AS AN ARGUMENT FOR RE-EXISTENCE IN SCHOOL

Ana Angelita Neves da Rocha 1  
Debora Cristina Vieira de Simas 2  
Luciana Castro Barcellos Aguiar 3  
Renata Bernardo Andrade 4

**Resumo:** Este artigo, elaborado a partir das discussões do Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação (GEECA) da UFRJ, analisa a relação entre os “giros” territoriais e de(s)coloniais e propõe alternativas curriculares diante da precarização escolar acentuada pela pandemia de Covid-19. Utilizando narrativas autobiográficas, busca compreender a escola pública como território de resistência de grupos subalternos, ressaltando a necessidade de um currículo de(s)colonizado. A narrativa autobiográfica, consolidada como metodologia no campo educacional, é usada para problematizar questões invisibilizadas na escola. O texto explora a hipótese do “currículo de sangue” como contrarreforma, reconhecendo que os resultados ainda são incipientes por demandarem análise aprofundada. Ao conectar a Geografia a experiências concretas, destaca-se a importância de um currículo que valorize as vivências, resistências e lutas de mães, mulheres, professoras e periféricas, atribuindo sentido às existências e às perdas indispensáveis para compreender demandas comuns.

**Palavras-chave:** Corpo-Território. Currículo Decolonial. Educação Básica. Espaço Escolar.

**Abstract:** This article, developed from discussions within the Space, Curriculum, and Evaluation Study Group (GEECA) at UFRJ, analyzes the relationship between territorial and de(s)colonial “turns” and proposes curricular alternatives in response to the increasing precarization of schools, exacerbated by the Covid-19 pandemic. Using autobiographical narratives, it seeks to understand public schools as territories of resistance for subaltern groups, emphasizing the need for a de(s)colonized curriculum. Autobiographical narrative, established as a methodology in the educational field, is employed to address overlooked issues within schools. The text explores the hypothesis of the “curriculum of blood” as a counter-reform, acknowledging that results are still incipient due to the time required for deeper analysis. By connecting Geography to concrete experiences, it highlights the importance of a curriculum that values the lived experiences, resistances, and struggles of mothers, women, teachers, and marginalized communities, giving meaning to lives and losses essential to understanding shared demands.

**Keywords:** Body-Territory. Decolonial Curriculum. Basic Education. School Space.

- 1 Professora Doutora da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0514843501598342>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8142-0119>. E-mail: [geo.ana.angelita@gmail.com](mailto:geo.ana.angelita@gmail.com)
- 2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Geografia (UFF). Especialista em Educação Básica (CPII). Mestra em Geografia (UERJ-FFP) e Doutoranda em Educação (UFRJ). Atualmente é professora da SMERJ e da SEMED SG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2835749501991425>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2709-6642>. E-mail: [deborasimas.uff@gmail.com](mailto:deborasimas.uff@gmail.com)
- 3 Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Geografia (UNISUAM) Especialista (UFRJ). Atualmente é professora da SEEDUC RJ e Colégio Pedro II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8664856998340578>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-7451>. E-mail: [lucybarcellos@gmail.com](mailto:lucybarcellos@gmail.com)
- 4 Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Geografia (UNISUAM) Especialista e Mestra em Geografia (UERJ-FFP). Atualmente é professora na SMERJ e SEEDUCRJ. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6833391554730331>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5605-388X>. E-mail: [prof.renata.geo@gmail.com](mailto:prof.renata.geo@gmail.com)

## Introdução

Originado a partir das discussões elaboradas no Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação- GEECA sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 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 re-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 na Educação, 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 na escola, 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 latino-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 artigo tem como objetivo geral analisar a relação entre esses chamados “giros” territoriais e de(s) coloniais para propor alternativas curriculares, a partir das dinâmicas de precarização dos espaços escolares em curso e acentuadas com a pandemia de Covid -19 utilizando nossas histórias, crônicas do cotidiano escolar em tempo de pandemia. 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 re-existência às dinâmicas de precarização da educação 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 ele 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 conteúdo 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 leitura com as seguintes provocações: que tipo de propostas estão postas no currículo, em especial, no período 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 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 o que está prescrito 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.

## Metodologia

Confiamos na perspectiva feminista e decolonial 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 contrarreforma curricular emerge em pequenas crônicas, de histórias vividas

por nós, que testemunham o currículo de sangue. As narrativas das docentes dão visibilidade ao que fazemos, o que para nós é uma estratégia curricular.

## **As políticas curriculares e as políticas educacionais: a esperança na formulação de outro espaço/território escolar possível**

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 físico-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 espaços temporais (Massey, 2008).

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 leitores, crônicas que podem potencializar perguntas geográficas para revisitar 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 fortalecer (-se) 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.

### **Crônica Menstrual**

#### **Duque de Caxias, Outubro de 2021**

Primeira semana das aulas cem por cento presenciais no Estado do Rio de Janeiro, e início da distribuição dos absorventes de acordo com a Lei 4968/ 2019. Pela primeira vez se fez valer a nova política pública de distribuição de absorventes às alunas/pessoas que menstruam nas redes públicas de ensino e afins.

As meninas atentas ouvem o recado da direção:

– Hoje estamos distribuindo os absorventes comprados com a verba do Governo Federal para este fim. Sabemos da dificuldade de algumas famílias para prover a higiene no período menstrual, então aproveitem. Outro detalhe: Peço que recebam, mesmo aquelas que porventura não necessitem, deem a quem precisa, pois fará a diferença na vida de muitas meninas que deixam de frequentar a escola por não ter meios de conter o fluxo menstrual; e outra, esse valor, caso não seja gasto com os absorventes retorna aos cofres públicos, não pode ser utilizado como outra verba de custeio para as demais necessidades da escola.

Aos poucos as meninas vão até o auditório receber seus pacotes de absorventes: ao todo dois, cada um com 16 unidades, de uma marca conhecida. Percebi rostos acanhados e ao mesmo tempo bem surpresos, desacostumados a terem consideração com algo tão básico e que faz parte do cotidiano feminino no que concerne à saúde. Muitas não sabiam da nova Lei e até acharam um privilégio.

Os meninos de vez em quando soltavam uma piada, ou uma risadinha no canto da boca. A menstruação é vista por muitos alunos como algo nojento e que deve ser escondido e não colocado em pauta para discussão. Olhavam a situação com um pouco de estranhamento, afinal, o assunto menstruação, ainda é um tabu entre muitas famílias e círculos de amizade dos adolescentes, e o assunto pobreza menstrual ainda não faz parte do imaginário suburbano, tampouco dos currículos oficiais. Mais um motivo para subverter a lógica curricular rígida e buscar incluir pautas a respeito de necessidades fisiológicas que passam a ter importância social no contexto das escolas públicas periféricas do país.

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. Uma vitória, mas ainda não materializada na escola pública municipal em que esta professora trabalha.

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.

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.

## **Por um outro currículo**

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, como professoras de geografia questionamos o seu ensino, 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 paute práticas de bem viver e pelo viés do corpo- território pode representar um novo giro espacial/ territorial que pode ser justificada palavras de Haesbaert (2021):

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 nos auxiliem na construção de um outro mundo –ou na abertura de horizontes para outros mundos possíveis (Haesbaert, 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 à 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 r-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).

## Crônica de Fome

### São Gonçalo, Outubro de 2021.

Comemoração do Dia das Crianças. Algo não muito frequente para o segundo segmento desta escola até então. Mas neste ano a diretora, que era nova nesta escola, caprichou: Pula- Pula, futebol de sabão, bola na quadra, mangueira para banho, tudo isso somado a um lindo dia de sol. Um dia daqueles que parece ter um sol para cada um! Os alunos do 6º ano estavam muito animados! Uma gritaria, várias gargalhadas, animação... Eu entrei numa turminha bem agitada e avisei a eles como seria a dinâmica: Cada uma das 4 turmas de 6º ano teria 30 minutos para brincar no espaço preparado para eles. E a começaram os protestos: “só isso”, “que porcaria”, “sabia que a esmola parecia demais...”

Bom, aí era hora de conversar!

O que era muito comum para turmas até o 5º ano, não era para o 6º, que pela primeira vez estava incluído na brincadeira. Pedi a eles que tivessem paciência e bom comportamento, afinal, poderia ser o primeiro e o último! Aos poucos eles foram entendendo e avisei que se eles brincassem numa boa, quem sabe as turmas poderiam interagir juntas, mais gente... mas se dessem trabalho, não ia funcionar!

Parece que funcionou... Foram já combinando como descer e “ficar na moral”. Desceram as duas primeiras turmas. Em uma das duas que ficaram eu percebi uma movimentação estranha. Percebi uma menina bem pálida, quase sem cor e fui perguntar o que tinha acontecido. A professora que estava na turma relatou que uma aluna estava passando mal. Aí outra criança gritou: “tá passando mal de fome profe”. A menina e a irmã estavam com vergonha, aí eu perguntei baixinho:

- Vocês comeram hoje? - e a irmã que estava bem falou:

- Não, tia, não comemos desde ontem. O ônibus demorou e a gente chegou tarde pro almoço. Ela tá passando mal por isso. Já perguntei se alguém tem biscoito, mas ninguém tem.

- Espera que vou ver se consigo algo pra vocês. - Enquanto eu saía pela porta a outra professora diz:

- Não adianta não professora, tem uns 6 com fome, pegar algo só pra um nem adianta...

Então eu voltei para a sala e perguntei:

- Quem não comeu, ou tá com fome?

Neste momento, seis alunos levantaram a mão. Seis dos oito alunos em sala. Pedi que aguardassem que eu ia tentar resolver. Fui até o refeitório onde almoçava uma coordenadora, que também havia chegado atrasada. Nosso refeitório é pequeno. Deve ter 3m<sup>2</sup> para atender aos cerca de 400 alunos e conta apenas com 2 cozinheiras que fazem todo serviço. Expliquei a situação logo de cara, houve uma recusa e um

mal-estar. “Ah professora, eles ficam enrolando lá fora”, “não comem porque não querem” e “eles precisam chegar antes para almoçar”.

Naquele momento eram 13h20. A entrada foi às 13h e para comer é preciso chegar até às 12h50. Aproveitei-me da situação e respondi:

- Entendo e sei da importância que eles aprendam a cumprir os horários. Para nós o horário também é importante, mas às vezes a gente também não se atrasa? E hoje o trânsito tá pesado né... e são 6 crianças com fome! Vamos deixar que comam e a gente conversa com eles sobre o que aconteceu? Será que dá?

Elas se entreolharam. Com um sorriso amarelo, a coordenadora disse: - É né, o trânsito estava difícil hoje mesmo. Pede pra eles descerem professora, a gente dá uma comidinha a eles aqui.

Subi correndo pelas rampas. A menina completamente pálida, com uma expressão quase apagada. Perguntei se precisava de ajuda para descer. Avisei que todos iriam comer. Ela desceu apoiada na irmã, que estava com bastante vergonha.

Ao descer, a coordenadora aguardava as 6 crianças com um sorriso no rosto. As merendeiras não estavam muito satisfeitas. Estava na cara que eu tinha atrapalhado o final do serviço delas e eu entendo! São panelas pesadas e imensas, vários pratos para lavar, carne para cortar... O trabalho é muito e pesado para duas senhoras. Foram postos seis pratos de uma canjica com alguns poucos carinhos. E a coordenadora perguntou:

- O que houve gente, por que vocês não chegaram mais cedo pra almoçar? - e nem permitiu que os alunos respondessem, já emendou – Vocês sabem que tem que chegar cedo pra comer. A Tia da cozinha precisa encerrar a louça às 14h, porque elas chegam cedo, antes das 7 horas para preparar o café da manhã. Não dá para ficar servindo comida depois do horário... Antes que ela terminasse o sermão, o único menino que estava no grupo já havia terminado de comer. Em meio às palavras da coordenadora, ele fazia barulho, puxava o caldo ralo e ficava repetindo em voz baixa, para ele mesmo, “Nossa, tá muito gostoso!”, “Hum, que delícia”. Ele lambia os beiços e o prato. A cena chamou a minha atenção e a delas. A irmã, da menina que estava passando mal respondeu a coordenadora:

- Tia a gente acordou e veio direto pra escola. Não tinha nada pra gente comer. Mas o ônibus demorou muito, ficamos muito tempo pra chegar. Nós viemos todos juntos e quando chegamos já tinha fechado o refeitório.

A coordenadora soltou, um “ah entendi...” que de fato não sei se entendeu mesmo ou se foi só para concordar e se virou para o menino e disse: - Menino coma mais devagar você vai se engasgar! - e ele respondeu: - Tia, mas tava muito gostoso! Eu só almocei ontem na escola! Tava cheio de fome! Po, quando vi que não ia dar tempo de almoçar fiquei até triste, mas a tia conseguiu um prato “pá nós” e eu fiquei muito feliz! - e se virou para as merendeiras Tias tá gostoso! Dá vontade de lamber o prato!

As merendeiras ficaram com um olhar brilhante, marejados ao ver a felicidade daquele menino com um prato de sopa rala. Então ela disse a todas as crianças: - Vocês querem mais? Tem mais! – À medida que ia falando ela ia enchendo outro prato, até a borda e entrega para o menino:

- Coma meu filho, coma bem e deixe sua barriga forrada! Ele pegou o prato mais feliz ainda e comeu apressadamente, com aqueles barulhos todos e as meninas abriram um sorriso...

- Que delícia! - voltava ele a dizer- Olha tia, você caprichou hoje! Amanhã eu não sei, mas hoje já valeu!

A menina voltou a ter cor e me agradeceu. Aos poucos, todos foram deixando seus pratos vazios na bancada. E a merendeira virou para mim e disse: - É professora, a gente também já foi criança né. Tem que relevar! Eles não têm muito juízo né... São só crianças...

Eu sorri de volta, agradei e disse. - Sim, são só crianças...

Para 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 à 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).

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 outro currículo, mais feminino, mais territorial e mais antirracista.

## **Crônica de Luto**

### **São João de Meriti, segundo semestre de 2021.**

O retorno às aulas presenciais foi desafiador para professores e alunos. Em relação às experiências vividas pelos professores, muitas angústias surgiram 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 à 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 a sua casa. Outro colega teve a família toda internada por Covid e um parente faleceu, 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? Ainda podem ter perdido familiares e estar passando necessidades em casa devido à crise econômica. Mas ouvi de uma aluna do NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) 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”.

Durante a formatura do NEJA me deparei com as histórias de vida dos alunos e sua trajetória até conseguir concluir o curso num ano tão difícil e atípico de pandemia. Vou relatar um pouco do que ouvi, e para manter o nome em sigilo vou nomear como aluno A, B, C.

O aluno A deixou de frequentar a escola; estava desmotivado com as aulas remotas e com muita dificuldade, além disso, o seu filho de cinco anos tinha falecido durante o tempo que ele estava estudando. Não havia estímulo para continuar, nada mais fazia sentido para ele e a pandemia só piorou a situação. Porém, os professores da escola realizaram a denominada busca ativa por

meio de ligações e mensagens incentivando-o a terminar o curso, uma vez que faltava tão pouco e que ele era um excelente aluno, esforçado e dedicado mesmo com as dificuldades.

Ele decidiu retornar e concluir o curso dedicando aquele momento ao seu filho falecido. Disse que não sabia o que era dor de verdade até perder seu filho, mas dedicou a ele o fato de conseguir terminar o Ensino Médio.

A aluna B foi desamparada pela família e teve um filho jovem, e não teve condições de continuar os estudos e foi morar na casa do namorado, pai do filho dela. O relacionamento acabou e ela, desamparada, chegou a ir morar na rua. Até que o seu ex-sogro (o aluno C) foi ao seu encontro e ofereceu uma casa para ela morar com o seu neto e a sustentou para ela conseguir estudar.

Os dois alunos B e C estudavam juntos na mesma escola e turma, ambos tinham dificuldades, mas a pandemia agravou os problemas da família. O aluno C (ex-sogro da aluna B) contraiu Covid com a esposa e ficaram internados. A esposa não resistiu e faleceu. Não havia mais motivos para viver ou estudar, na cabeça do aluno C. Nesse momento o apoio da aluna B foi fundamental para que o aluno C se reerguesse e juntos, se apoiando, conseguiram terminar o Ensino Médio.

Neste momento ainda estamos na maior crise sanitária do século e as sequelas de tal conjuntura já está sendo sentidas pela sociedade em geral, como se fosse uma das grandes guerras mundiais. Portanto, percebemos em nossas classes casos graves de ansiedade e depressão, seja pela perda de entes queridos ou por sequelas de outros problemas causados pela pandemia, como o desemprego. Assim, como observamos as dificuldades no reinício das aulas presenciais desde Outubro de 2021, onde os estudantes retomaram os estudos com sérias dificuldades relacionadas a alfabetização e leitura, por exemplo, no segundo segmento do ensino fundamental.

Todavia, as dores dos professores e alunos são invisibilizadas. O qual entendemos como um projeto. Porque o mais importante (para muitos) é a escola aberta. Não importam com o que e como esteja lá dentro. Sem as mínimas condições estruturais, sociais e psicológicas, aparentando uma falsa segurança para os que não frequentam a escola diariamente.

Tal simulação da realidade também é um método para invisibilizar o nosso sofrimento, nosso medo e nossa dor. Uma simulação? Uma normalidade que não existe? Em determinadas redes, aulas de apenas de 30 minutos por cada tempo de disciplina (ou como na nova nomenclatura, componente curricular, que nem a carga epistêmica da disciplina tem) que não permite o mínimo de conexão com os alunos. Não há como afirmar que exista de fato uma aprendizagem significativa de conteúdo ou qualquer coisa. Apenas garantir que a escola esteja aberta, sem se importar com os enlutados que ainda estão atordoados pelos seus mortos é como se a morte ficasse do lado de fora da escola e as pessoas apartadas de sua vivência. Como se não participasse de cada gesto daquela professora ou de seus alunos e alunas. Aliás, a quem queira substituir o professor por máquinas, trocar seu nome por “tutor”, esvaziar o sentido que carrega a palavra professora.

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

Seja o corpo menstruante, seja o corpo faminto, seja o corpo morto, o corpo territorializa a escola pública. Aberta e sem segurança os corpos que habitam o espaço escolar falam nos banheiros, nos corredores, no refeitório. 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 de individualismo e solidão. Esse texto contraria o projeto da morte quando coloca a nossa morte no centro.

## **Considerações finais**

Este texto, logo, aposta na hipótese do currículo de sangue como contrarreforma curricular, é uma pesquisa em andamento, e portanto, a busca por resultados no momento é incipiente pois requer tempo para analisar os contextos investigados. 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 periferia 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 latino-americanas 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 quem morreu e quem sobreviveu.

## Referências

- ANZALDÚA, G. **Bordlands/La frontera: La nueva mestiza**. Trad. Carmen Valle. Madri: Capitan Swing, 2016. 308p.
- CASTRO, J. Fome como força social: fome e paz. In: CASTRO, Anna Maria. **Fome, Um Tema Proibido**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record - Civilização Brasileira, 2003.
- GABRIEL, C. T. Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito: articulações no campo do currículo. **Práxis educacional (online)**, v. 17, p. 1-21, 2021.
- 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. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n. 28, 2012.
- LOPES, A.R.C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445– 466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 21 out. 24.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, E. R. Pensamento geográfico é geografia em pensamento. **GEOgraphia**. Ano. 18, n. 37, 2016.
- MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, v. 4, n. 12, p. 7-23, 2004.
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

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

Recebido em 31 de janeiro de 2022

Aceito em 26 de maio de 2024