OS VESTIDOS DA MADRINHA VERÔNICA: ou como a morte aparece no currículo

Ana Angelita Rocha

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo

Este artigo parte das histórias e das geografias ancestrais para problematizar a condição fronteiriça como o próprio corpo da mulher, em particular, da concepção de *mestiza*, de Gloria Anzaldúa, em “Bordlands - la nueva mestiza” (2016). Permito-me insistir na ideia de corpo-território como argumento curricular e questionar a noção de fronteira cultural, já adotada no campo curricular (Macedo, 2006). Inspiro-me especialmente nas reflexões feministas e territoriais (Anzaldúa, 2009, 2016; Haesbaert, 2020) para desenvolver a argumentação do currículo de sangue. Isso porque minha hipótese do corpo-território, ao deslocar a ideia de fronteira cultural, põe no centro o corpo da *mestiza* como condição fronteiriça para questionar a ferida colonial ainda presente nas nossas ações pedagógicas e nas nossas intenções curriculares de formação docente, sobretudo da professora.

Palavras-chave: currículo, corpo-território, *mestiza*.

Abstract

This article starts from ancestral histories and geographies to problematize the border condition as the woman's own body, in particular, from the conception of *mestiza*, by Gloria Anzaldúa, in “Bordlands-la nueva mestiza” (2016). I allow myself to insist on the idea of body-territory as a curricular argument and to question the idea of cultural border, already adopted in the curricular's researchers (Macedo, 2006). I am especially inspired by feminist and territorial reflections (Anzaldúa, 2009, 2016; Haesbaert, 2020) to develop the argumentation of the blood curriculum. This is because my hypothesis of the body-territory for shifting the idea of cultural border, puts the body of the *mestiza* at the center as a frontier condition to question the colonial wound still present in our pedagogical actions and in our curricular intentions of teacher training, especially of the woman teacher.

Keywords: curriculum, body-territory, *mestiza*.

Resumen

Este artículo parte de las historias y geografías ancestrales para problematizar la condición de frontera como cuerpo propio de la mujer, en particular, desde la concepción de *mestiza*, de Gloria Anzaldúa, en “Bordlands-la nueva mestiza” (2016). Me permito insistir en la idea de cuerpo-territorio como argumento curricular y cuestionar la idea de frontera cultural, ya adoptada en el campo curricular (Macedo, 2006). Me inspiran especialmente las reflexiones feministas y territoriales (Anzaldúa, 2009, 2016; Haesbaert, 2020) para desarrollar la argumentación del currículum de sangre. Esto se debe a que mi hipótesis del cuerpo-territorio al cambiar la idea de frontera cultural, pone en el centro el cuerpo de la *mestiza* como condición de frontera para cuestionar la herida colonial aún presente en nuestras acciones pedagógicas y en nuestras intenciones curriculares de formación docente, especialmente del docente.

Palabras clave: currículum, cuerpo-territorio, *mestiza*.

Introdução

Mujeres y hombres de un nuevo presente caminan preguntando sobre la verdad, buscan en la memoria de los territorios las voces inaudibles de los espectros fantasmales del pasado para que les revelen sus verdaderas historias (MILLÁN, 2019:24).

Resolvi escrever este texto inspirada no romance biográfico de Moira Millán, *El tren del olvido*, em tradução livre: *O trem do esquecimento*. A ativista fundou com seu irmão, Mauro Millán, a *Organización Mapuche-Tehuelche* para reivindicar territórios e honrar as memórias dos seus mortos. Moira, nesse romance, recupera a ancestralidade das suas matriarcas para saber quem ela se tornou.

Sob a história da expansão territorial argentina (diria das américas-latinas ou da americafricanidades), há sangue e muita violência contra as mulheres, sem justiça e sem tribunais, em que as mães sobreviviam para contar por que sobreviveram. A história colonial das Américas fez-se sobre feminicídios, estupros e violações dos corpos, como nos conta Moira.

Aqui cabem várias histórias territoriais - como sabemos – e não queria fazer deste ensaio uma resenha da autora. Aliás, inspirada nela, quero convidar as leitoras e os leitores a pensarem no currículo de sangue a partir das memórias dos mortos. Ainda digo que, como professora formadora de professores, quis, nas primeiras linhas, falar do que nos sufoca, oprime nossos corpos e nos causam dores crônicas que produzem e constroem territórios femininos. E mais: lendo essas mulheres, resolvi nestas linhas escrever sobre a primeira professora da família, a madrinha da minha mãe, a irmã de meu avô. Ela se chamava Verônica.

Diante do confinamento social voluntário, num país que nega a pandemia, e do privilégio de ser uma das poucas mulheres abrigadas no trabalho remoto - mas na prisão do trabalho doméstico - vi-me arrumando os armários. E, como muitas e muitos, vi-me abrindo as gavetas esquecidas que guardam as memórias dos mortos. Diferentemente de Moira, provamos o esquecimento com a desculpa de que o cotidiano do trabalho nos consome. Mas, naquelas gavetas, descobri, nos vestidos presenteados a mim, a primeira professora de minha família.

Agradeço a vocês, leitora e leitor, se quiserem abrir comigo as gavetas e retirar do esquecimento os seus mortos e suas mortas. Com as teorizações feministas, ensaio que falar dos corpos-território-terra que resistiram é uma ação curricular (ROCHA, 2019). Insisto nessa ideia porque no espaço escolar reaberto, em algum momento no futuro, numa nova arquitetura escolar¹, precisaremos dos territórios de luto. A ação curricular, se dedicada ao pensamento crítico, precisa dos seus mortos, da memória dos que se foram nesta pandemia e daqueles que seguem sucumbidos pela ferida colonial. Aberta e não cicatrizada.

Isso porque uma neta de índia escravizada, sendo a primeira professora da família, sim, mudou a trajetória de nossas gerações. O sacrifício de meus ancestrais para ter uma primeira professora na família é uma autoridade simbólica. Por isso, chamo as lentes das teorizações

feministas e geográficas para revisitar a consequência dos dramas e das resistências de minha tia-avó, a quem conheço pelos vestidos presenteados a mim, a cada aniversário.

A história dela é a de muitas mulheres índias, negras e *mestizas*. Avalio que as páginas deste exercício são poucas para esgotar essa narrativa. E também intuo que essa história não seja única, talvez tenha se repetido em outras gerações e em outros sobrenomes (emprestados dos escravagistas) que retiraram as marcas dos nossos grupos, nossas línguas (ANZALDÚA, 2009), para nos conferir uma matriz alheia, como nos ensina Gloria Anzaldúa (2016).

Com lágrimas e com sangue, as matriarcas resistiram para contar sobre suas territorialidades, seus deslocamentos em busca da vida e na fuga da morte. Aliás, a política de morte que desenha a pandemia (o contemporâneo que experimentamos) se resume numa palavra: genocídio. E vivemos cotidianamente a ferida colonial do genocídio.

Tomei a decisão de conversar com minha avó de 93 anos, reabrir as gavetas com meus vestidos da madrinha Verônica e visitar túmulos, a partir das fotos dos mortos, porque meu corpo é marcado por fronteiras que esquecemos para nos integrar numa sociedade colonial eurocêntrica - que nos diferencia pela cor e pelo passaporte. A árvore genealógica não é um fato material, é imaterial quando pensar que a primeira professora de minha família era neta de uma índia escravizada: Maria. Como os vestidos bordados, de renda, de tecido francês, múltiplos espaços costurados pelas mãos *mestizas* da madrinha Verônica, quero organizar este ensaio em duas seções.

Na primeira, **Antes das costuras e dos bordados**, parto das histórias e das geografias ancestrais para problematizar a condição fronteiriça como o próprio corpo da mulher *mestiza*. Permito-me, nessa seção, insistir na ideia de corpo-território para argumento curricular e questionar a noção de fronteira cultural, já adotado numa imaginação curricular.

Mantenho o termo com “z”, na grafia espanhola, por dois motivos. O primeiro é porque quero me distanciar da “mestiça”, da concepção determinada por abordagens de valorização do embranquecimento e das sequelas que persistem na discussão de democracia racial que marcou o entendimento da política racial no Brasil no século XX. O segundo motivo está na referência central das minhas discussões neste ensaio, que é a concepção de *mestiza* de Gloria Anzaldúa, ao problematizar a discussão de fronteira em *Bordlands - la nueva mestiza* (2016).

Na segunda seção, **As imaginações geográficas ancestrais: por um currículo que sangra**, inspiro-me especialmente nas reflexões de Gloria Anzaldúa (2009, 2016) para desenvolver a argumentação do currículo de sangue. Isso porque minha hipótese do corpo-território, ao deslocar a ideia de fronteira cultural, põe no centro o corpo da *mestiza* como condição fronteiriça para questionar a ferida colonial ainda presente nas nossas ações pedagógicas e nas nossas intenções de formação de professores, sobretudo da professora.

O vestido é o estranho híbrido, o outro esquecido da memória e guardado na gaveta, que resume muitas mãos das matriarcas de gente *mestiza* que sobreviveram até que minha existência chegasse a esse mundo. Gosto de pensar que a minha história de vida está no sangue, ou melhor, parafraseando Anzaldúa, que minha identidade se fundamenta na “história de resistência da mulher índia” (2016: 62). Nunca esquecerei o dia em que minha mãe foi barrada no aeroporto, sendo questionada e inquirida porque ela acompanhava uma

criança branca de 5 anos. Aos prantos, minha irmã gritava: “é mamãe, é minha mãe”. Isso era 1992. Aeroporto de Maceió.

Mamãe sempre se destacava como aluna - da escola à faculdade (a primeira da família a ter ensino superior, quando o completou aos 20 anos). Mas, na foto diplomada, sua pele sempre se destacava. Mamãe, mesmo sendo primeira aluna, não carregava a bandeira nos desfiles de 7 de setembro: “*La sangre que corre por los sacrificios Mestizo has de ser, por tus vicios*” (LILA DOWNS, **Sale sobrando**, Border/la línea, 2001).

Naquele episódio, vi como minha mãe sobrevivida e arrancava suas mordanças. Isso carrega a ancestralidade de todas que vieram antes de nós, *mestizas* por estupros, arrancadas de seus territórios, como a primeira que soubemos, a bisavó de meu avô. Só sei seu nome colonizado e escravizado: Maria.

Acho que contar a história do nosso sangue é pedagógico. Esquecemos, no ensino de geografia, de falar do sangue? Se esquecemos de falar do sangue, omitimos a história dos territórios. Precisamos, aliás, redefinir uma outra biogeografia, descrever a produção física e humana na paisagem e contar quantas gentes foram mortas para produzir o espaço que habitamos. Se isso não é currículo de geografia, então já fizemos uma opção pela verdade delinquente.

Em outras palavras, que opção damos às nossas alunas e alunos para falar dos mortos que permitiram nossa existência? Suspeito de que o encargo - de pensar o corpo-território, do nosso espelho - está não apenas na memória dos velhos¹. É uma saída curricular para a fuga dos apagamentos genocidas de distintas temporalidades e espacialidades.

Se ainda acreditamos que o espaço escolar é território de formação humana e de justiça social, precisamos desenterrar os mortos. Diante dos corpos que se acumulam nesta e noutras epidemias, a tumba é curricular. Isso é o que me motiva a conversar com interlocutoras das teorias feministas, que me consentem a falar das matriarcas, aquelas que sobreviveram e desobedeceram.

Com esse intuito, conversando com Haesbaert (2020), Anzaldúa (2009, 2016) e Doreen Massey (2004), proponho a costura sobre a história de vida e da vida de professora. Sobretudo, quero lembrar que a pandemia em que vivemos é de longa data, não se trata exclusivamente do vírus, mas de toda mortalidade que afetou meus ancestrais.

Agradeço pela sua leitura, com corpo, rememorando que no nosso sangue há o DNA daqueles que resistiram a gripes, tuberculoses e toda sorte de doença produzida pela política colonial que atravessa diferentes temporalidades e espacialidades naquilo que identificamos como Brasil. Este ensaio reafirma nossa aposta de currículo de resistência corpo-território (Rocha, 2019). Um exercício curricular que incorpore a tartaruga, afinal, como ironiza Anzaldúa, para onde vou carrego “meu lugar” nas costas (ANZALDÚA, 2016, p. 63)

Antes das costuras e dos bordados

Vivir en los bordes y en la fronteras, mantener intacta la propia integridad e identidad cambiante y múltiple es como tratar de nadar en nuevo elemento, en un elemento “ajeno” (ANZALDÚA, 2016:39).

O índio tem sobrevivido apesar do desespero, dos sofrimentos extremos e das políticas de genocídio. Na citação acima, Anzaldúa opera com uma ideia de fronteira como estratégia múltipla (do território à língua) para fundir um elemento estranho que se converte em estratégia de resistência. Com essa argumentação, contarei a história dos meus mortos para provocar certas intencionalidades curriculares presentes, por exemplo, na definição consagrada de Elizabeth Macedo (2006) do currículo como “espaço-tempo-de fronteira cultural”.

Talvez o exercício que projeto agora seja aquilo que Rita Segato (2018) vem nos ensinando como o “direito à desobediência”. Em resumo, incorporo o direito à desobediência para reivindicar o que chamo de currículo de sangue, onde os mortos aparecem. Ao abrir as gavetas, lavar os vestidos de madrinha Verônica e permitir que minha filha os usasse para brincar no quintal, vi a potência de falar do corpo que des-re-territorializa os currículos. Ao mesmo tempo-espaço, e graças a Gloria Anzaldúa, permito-me questionar a racionalidade e dar “bola” às histórias dos velhos.

Por vezes, a escola brasileira não cede lugar aos velhos e velhas. Aliás, a dita “cultura ocidental”, convertida em memórias espaciais das coisas, restringe o currículo das coisas e das vozes velhas, posto que até mesmo as brincadeiras são a-históricas e aterritoriais. O que foi descartado, em nome de uma racionalidade branca? Quem questiona se põe também numa via dolorosa, diz Anzaldúa (2016:p.89). Este texto quer pautar a dor e o luto como questões curriculares.

O espelho e a morte dos cativos não deviam somente aparecer pelos conteúdos ocupados com a relação de trabalho e da produção econômica. Quem sabe sejam o sonho e o futuro que se fundem numa racionalidade alheia ao cativo, quando abrimos as gavetas e permitimos que os mortos falem?

Minha tataravó tem uma história e um território esquecidos pelos livros em que fui ensinada na escola, mas meu avô contou-me suas histórias sobre seus lugares de vida, embalando-me numa rede, no quintal de minha casa. Para mim, meu quintal é curricular, um território que me permitiu a memória e subjetivou quem sou.

Em um ano que não sabemos, mas possivelmente no final do século XIX, duas crianças foram raptadas no agreste brasileiro, mais precisamente onde hoje é o município de Palmeiras dos Índios, no estado das Alagoas. Duas irmãs. Uma entregou-se à morte, enforcando-se. Esse suicídio de uma criança me foi contado quando eu era criança livre, num quintal com árvores e rede. Sempre me vem essa imagem de uma menina que se enforca na árvore, que hoje vejo como resistência. A outra irmã, escravizada, está no meu sangue e na minha pele. Maria – apenas a conheço pelo seu nome colonizado, ainda que sagrado e imaculado - deu à luz, ainda criança, o Vicente. Menino sem pai, possivelmente fruto de uma violência,

encontraram-no com oito anos, mamando em sua mãe morta. Não sei com quantos anos Maria morreu, nem o motivo de sua morte.

A sobrevivência e a resistência de Vicente permitiram que sua mãe permanecesse na memória de outras gerações e viesse até mim. Escrever este texto já é um ato curricular, porque materializa na escrita as estratégias de viver dos corpos violentados pela ferida colonial (aberta até hoje). Maria quer ser corpo neste texto (ANZALDÚA, 2016, p. 212).

Insisto em Anzaldúa porque para ela precisamos escrever por conta das marcas do corpo (2016, p.103). Diz ainda: “Estoy sentada entre la calidez y el frío sin saber cual és mi território, domesticada como estoy por el calor humano y el tic tic de mi teclado” (ANZALDÚA, 2016, p.100). O *tic tic* do teclado é curricular porque exclamo agora que as histórias de sobrevivência e de morte em defesa dos territórios não fazem parte da nossa formação de professores. A consequência disso? Podemos ver na naturalização de outras mortes, como corpos que nunca tiveram ou terão suas histórias e seus territórios defendidos em sala de aula.

A filha única de Vicente, também Maria, do Rosário, casou-se em Palmeiras dos Índios com um feirante e agricultor analfabeto, Marcos, e pariu 22, dos quais sobreviveram 6, e morreu jovem, aos 40 anos. Na minha idade. Devota de Maria, a santa, e de padre Cícero, Maria do Rosário trabalhava o ano inteiro para, no lombo de mulas, com os filhos, coordenar os romeiros do agreste alagoano para visitar o padre milagreiro e salvar as suas dores e lograr proteção aos seus. Até a morte do padre, nunca deixou de migrar e orar.

Meu avô, Francisco Marcos das Neves, caboclo lavrador e leitor voraz, sempre nos contava, às gargalhadas, um feito. Durante uma das jornadas a Juazeiro, sua mãe romeira encontrou-se com um grupo do cangaço. Um dos homens, armado até os dentes, questionou-a: “Dona Maria, vinda das Alagoas, terra onde Lampião não pisa, o que faria se encontrasse com o homem?”. Retirando o rosário de ouro do pescoço, não seguiu o trote da mula e exclamou: “Lampião não seria capaz de sangrar os devotos de Pe. Cícero”. Pagando a trégua, seguiu a tropa com a proteção do cangaço.

Não importa o quão verídica tenha sido a anedota, mas as histórias dos velhos e das velhas contam como a produção dos nossos espaços e tempos são de sangue. Por essa razão, queria instigar nossa leitura sobre os apagamentos do sangue na formação de geração de professores e professoras e a consequência da política de esquecimento nos nossos currículos.

A mesma Maria do Rosário lutou para que os seus quatro filhos e duas filhas fossem alfabetizados, vendeu terras, trabalhou exaustivamente para que todos e todas fossem escolarizados. O currículo corpo-território está nessa demanda de muitas famílias, possuídas pelo sangue cativo. A escolarização como espécie de subterfúgio de fronteira é uma estratégia *mestiza*, como ensina Anzaldúa: “a luta da nossa identidade continua, a luta das fronteiras ainda é nossa realidade” (2009, p. 316).

Foto 1: Maria do Rosário, 1941, aos 40 anos, pouco antes de morrer. Arquivo Pessoal.

Foto 2: Madrinha Verônica, aos 45 anos, 1967. Arquivo Pessoal.

Aqueles netos e netas de uma índia escravizada foram à escola branca e religiosa. Depois de gerações de cativos, foram os primeiros a receber uma formal educação católica e formaram-se militares e professoras. Especialmente de uma delas, acompanhei a história: madrinha Verônica. Na escola aprendeu a ser mestre e do lar. Ao casar-se, foi impedida de exercer o magistério, não teve filhos e devotou-se à família e aos bordados.

Gloria Anzaldúa me deixa sentir que a língua *mestiza* é luta no viver na fronteira dos saberes tradicionais e acadêmicos, o que foi a opção de Maria do Rosário ao matricular suas filhas e filhos numa escola. Meu avô (que hoje teria cem anos) carregava os ritos de morte e de vida dos índios, um xamanismo, ao cuidar de nós e de seus bichos. [Até hoje, aos sábados, rezo pela boa morte, minha mãe enterrou os umbigos de meus filhos numa árvore forte para prolongar a vida deles]. Sincronicamente, na ambivalência, vivendo na fronteira entre saberes, meu avô era capaz de recitar trechos inteiros de uma literatura colonizadora, como *Iracema*, de José de Alencar. Com ele, li, várias vezes, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, seu conterrâneo e autor predileto.

Há diferentes formas de viver na fronteira, como afirma novamente Anzaldúa: “Obstinados, perseverantes, impenetrables como la piedra y, sin embargo, poseedores de una maleabilidad que nos hace inquebrantables, nosotros, las mestizas y mestizos, perduraremos” (2016, p. 117). O resistir na escola como espaço de fronteira de saberes já foi tratado pela inspiração dos estudos culturais de Homi Bhabha, como na definição de currículo realizada por Elizabeth Macedo (2006): como “espaço-tempo-de fronteira cultural”.

Em outros textos (ROCHA; MEDEIROS, 2020), já defendi uma argumentação de que o espaço como campo conceitual vem sendo negligenciado pelo campo curricular. Sem esgotar essa ideia, apoio-me nas teorizações feministas para provocar “o cultural” da concepção de Macedo (2006) para fazer emergir o “corpo” que sangra na terra. Logo, insisto na argumentação do corpo-território como chave de interpretação de uma ação curricular que se ocupa da vida ao falar de seus mortos.

Em outras palavras, insisto nas teorizações feministas porque elas assumem como premissa o corpo ferido pela modernidade colonial. É por tal razão que desloco para o centro o corpo-território, ao invés do lugar da cultura³, e ousa sublinhar aqui a defesa de um imaginário curricular que possa fazer emergir problemas ainda secundarizados na arena do debate curricular.

Na minha visão, em 2006, Elizabeth Macedo propôs uma conversa urgente sobre currículo, a partir da cultura, mas marginalizou o espaço enquanto categoria ontológica (MASSEY, 2004). O meu sangue e a minha sobrevivência ancestral, em defesa de seus territórios, só são possíveis de serem visibilizados se me conecto com o espaço enquanto uma categoria ontológica da interpretação curricular.

Em outras palavras, ousa reinterpretar a proposição de Macedo (2006) ao demandar que os ensaios curriculares possam experimentar a imaginação geográfica. Isso significa que o espaço habitado, vivido, o cotidiano são integrantes da indissociabilidade entre espaço-tempo-curriculum.

Maria do Rosário viu nos anos 1930 que a escola era uma fronteira onde seus filhos e suas filhas precisavam habitar, ainda que com corpos e línguas *mestizas* irrompessem uma instituição que não lhes pertencia. Mesmo que o casamento das filhas as impedisse de exercer o magistério, Maria do Rosário morreu interrompendo uma lógica de escravização daquelas mulheres. Madrinha Verônica viveu confortavelmente, até sua morte, bordando e costurando para uma gente que não tinha sua pele.

A condição espaço-tempo, ou melhor, a condição fronteira dela, ofereceu outra identificação que não a de cativa analfabeta, o que não é pouco numa sociedade que não cura sua ferida colonial. Os bordados e os vestidos que redescobri nesta fase de isolamento social me impelem a novamente visitar os escritos de Doreen Massey, que exclamava que o espaço é condição de pensamento quando tecemos análises sobre o poder.

O espaço é a esfera da possibilidade da multiplicidade na qual distintas trajetórias coexistem, é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade, sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então, isto deve implicar na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos (MASSEY, 2004, p. 8).

Massey, com efeito, nessa citação, valorizou a multiplicidade como pauta de interpretação do espaço que incorpora a contingência, afastando-se do modelo explicativo de autorização da dicotomia espaço e tempo, o que, de certo, está a favor da pauta da democracia

radical (MASSEY, 2004). A garantia de que não há multiplicidade sem espacialidade, e vice-versa, absorve uma qualidade de crítica às formas essencialistas que propõem o esvaziamento de uma abordagem da justaposição, de rizomas e de incompletudes presentes em abordagens teórico-metodológicas “mais próximas” ao pós-estruturalismo.

O que aprendi com Massey é a impossibilidade de retirar o espaço da análise do sofrimento ou de proposição de esperança. Em outro momento (ROCHA; MEDEIROS, 2020), observei que nos exercícios de concepção de currículo fazemos pouco caso do espaço. Agora vejo isso como exercício de esquecimento, em particular do projeto de modernidade colonizadora, que tem na expansão territorial uma de suas veias.

Cada linha do bordado de uma mulher *mestiza* que se formou professora, mas foi impedida de exercer seu ofício pelo marido, diz muito da história e da geografia da educação no Brasil. A condição fronteiriça, não branca e letrada, a preservou de outras violências, como a de sua avó, mas não de todas as violências. A questão que coloco é que aprendo isso nas gavetas e não na universidade onde me formei ou leciono. Em outras palavras, recordando Moira Millán: eu tenho responsabilidade sobre esse esquecimento.

Qual o lugar dessa história e dessa geografia na formação das professoras hoje? Quantas deixam de exercer sua profissão pela condição da ferida colonial patrimonialista e patriarcal? Não são questões que serão esgotadas neste texto, posto que sejam inerentes ao debate do feminino em diferentes escalas, do local ao global, do global ao local. De tal forma que pensar o currículo que forma a professora é pensar “nas múltiplas trajetórias que coexistem” (MASSEY, 2004).

Os vestidos da madrinha Verônica que vesti e estavam guardados me permitiram pensar que falar da formação de uma professora é tratar do seu corpo como fronteira. Acho que esse ponto ressignifica o debate trazido por Macedo, em 2006, especialmente de sua leitura do pós-colonialismo. Fico incomodada, em particular, com a concepção de “sistema local” afirmado pela autora, por isso gostaria de problematizar o seguinte fragmento, à luz do debate corpo-território:

A lição que Bhabha (1998) tira do colonialismo, e que pode nos ser útil, é que nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os **sistemas culturais locais**. No entanto, é também verdade que nenhum **sistema local** fica imune ao colonialismo. (...) A negociação tal como expressa por Bhabha parte da idéia de que a cultura é um espaço de enunciação e não um repertório de sentidos que podem ser negociados (MACEDO, 2006, p. 292-3, grifos meus).

A contribuição da autora naquele artigo é problematizar as homogeneizações sobre cultura no debate curricular das teorizações críticas, partindo de sua interpretação dos estudos culturais. Sem deixar de reconhecer a contribuição do argumento da autora, vejo com certa preocupação que, ao fazer aquela reflexão, Macedo recai, todavia, numa aceção de espaço homogêneo, reificando uma ideia de lugar como sistema local. Permito-me questioná-la a partir das discussões sobre a relação corpo-território, em Haesbaert (2020).

No artigo *Do Corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais*, Haesbaert confirma a necessidade de cuidado com as práticas de significação espacial, em particular com o jogo escalar, ao sublinhar que diferentes formas de violência implicam na territorialidade dos corpos. O que nos obriga a pensar nas diversas modalidades de violência e resistência no lugar e borra uma pretensa homogeneidade do “sistema local” e mesmo “do cultural”, como exclusividade do humano, quando, para sua argumentação, o autor toma de empréstimo dos povos originários a indissociabilidade território-corpo-terra. Em suas palavras:

Os territórios, nessas ontologias relacionais, são “algo más que una base material para la reproducción de la comunidad humana”, e esse “algo mais” só é captado pelo reconhecimento de outras ontologias, de outros mundos, que vão além do mundo humano, “cultural” (HAESBAERT, 2020, p.86).

A condição fronteira do corpo vai com e além do cultural. Ela está implicada na interpretação corpo-território como relação e quando a trago para contar a vida de um vestido costurado por uma professora *mestiza* que não exerce o seu ofício explode com uma aceção de cultura que seja reduzida no “mundo humano”. O que quero chamar atenção é que as interlocutoras feministas permitem uma vinculação entre corpo e território que dão visibilidade à vida e à morte de humanos e não humanos.

A relação com a terra expropriada, com a memória das histórias contadas no quintal e um vestido bordado guarda relações complexas de espaço e tempo que habitam nossos corpos que entram e saem das escolas. Os retratos dos mortos, o luto dos que se foram e o sangue produzem histórias e geografias que interrompem sentidos “do cultural”.

Gosto de pensar nessa perspectiva para ressignificar a condição fronteira como chave de interpretação de um currículo pós-pandêmico que nos exigirá falar do luto e falar dos velhos. Aqui, mais uma vez, recorro a Anzaldúa para esse exercício de me permitir lembrar dos vestidos bordados como potente imaginação curricular:

Existem maneiras mais sutis de internalizarmos identificação, especialmente nas formas de imagens e emoções. Para mim, a comida e certos cheiros estão ligados à minha identidade, à minha terra natal. Fumaça de lenha subindo em espiral num imenso céu azul; **fumaça de lenha perfumando as roupas da minha mãe, a pele dela** (2009, p. 314, grifos meus).

A questão colocada por Anzaldúa parece que extrapola uma ideia de sistema local passível de negociação. Os corpos-território vivos e mortos compõem currículos. Isso, contudo, traz novamente o problema sobre o que legitimamos como currículo. Haja vista que, no mesmo momento em que há uma defesa de um currículo que envolva o corpo, há também negações de outras territorialidades humanas e não humanas.

Onde Maria, a índia escravizada, foi morta? De que morreu? Por que a primeira professora da família não exerceu seu ofício? São perguntas íntimas, mas que vêm e são

vistas nos vestidos que tirei do armário. À medida que o *tic tic* do teclado dá formas escritas às perguntas do quintal, vejo o quanto a formação profissional da professora produz esquecimentos que geram consequências políticas que fortalecem uma cadeia de significados que ignora o genocídio e a voz dos que sobreviveram. Na próxima seção, quero falar da sobrevivência e dos bordados para ensaiar a ideia de que, em qualquer futuro, o retorno à experiência escolar nos exigirá tratar dos territórios de luto e de um currículo que sangra.

As imaginações geográficas ancestrais: por um currículo que sangra

Los únicos habitantes “legítimos” son quienes tienen el poder, los blancos y quien se alían con los blancos. La tensión se apodera de los habitantes de las tierras fronterizas como un virus. La ambivalencia y el mal estar reside allí y la muerte non es una estraña (ANZALDÚA, 2016, p. 46).

O que é ser sub-humano e não humano nos currículos? Começo esta seção com a tensão denunciada por Anzaldúa e com o mal-estar que a subjetivou. Sendo não branca e lésbica, a professora de inglês na fronteira Tex-Mex questionava a ordem estabelecida na cidade e no campo. Sua prosa/poesia retratava as múltiplas trajetórias que residiam no seu corpo. Se for possível resumir sua obra, talvez sejam os cruzamentos de fronteira, la *mestiza*, *bordlands*, inaugurando uma linguagem desobediente, que rompe limites, ou melhor, dicotomias arte/ciência, sagrado/secular, coerção/desobediência, indígena/não indígena, ou nas suas palavras: “em mí está la rebeldia encimita de mí carne” (ANZALDÚA, 2016, p.55).

Conversar com Gloria Anzaldúa e outras pensadoras feministas me provê de uma vontade de afirmar o quanto a imaginação geográfica e a condição fronteiriça dirigem um currículo que sangra, que tenha vísceras e morre. Não foge de mim que - em cada vestido que ganhei e vesti da madrinha Verônica - há lembrança da ancestralidade dos bordados, de cada ponto vindo de uma mão *mestiza* que acarinhava aqueles que vieram antes de mim e estão nas minhas mitocôndrias. Gosto dessa ideia porque ela me permite ver o quanto as mulheres - que sobreviveram e pariram ou não - fazem parte do que me subjetiva e me permite ser professora hoje.

Para ensaiar uma reflexão sobre o currículo que sangra, quero partilhar com você, leitora/leitor, a desobediência de minha mãe, uma “advertência” na escola que sintetiza, para mim, dois movimentos curriculares. O primeiro é o corpo-território que grita na sala e se insurge. O segundo é a capacidade de o espaço escolar providenciar o esquecimento do sangue territorializado e morto pelo projeto civilizatório, ao mesmo tempo que garante o constrangimento de sua pele.

Em 1964, minha mãe estava no primeiro ano ginásial numa escola católica no interior do Rio de Janeiro. Era a única não branca na sala, o que lhe conferia toda sorte de preconceitos e mal-estar. A condição fronteiriça daquele corpo naquele espaço-tempo interrompia uma lógica colonizadora quando se insurgia. A chegada daquele corpo à escola já era uma rebeldia.

Diretor: - Vim trazer o enxoval do 7 de setembro, todos deverão estar uniformizados ao pé da bandeira blá-blá-blá... Levantem-se [os pobres] para receber o enxoval...

Mamãe ficou sentada.

Diretor: - Não vou repetir. Vou aguardar que recolham o enxoval.

Mamãe continuou sentada e exclamou: - Senhor, não preciso do enxoval.

Toca o sinal. Diretor, na porta, entrega a advertência à minha mãe-criança: insubordinação.

Em casa, altiva, a mão pequenina entrega o envelope. O pai, às gargalhadas, abraça a filha.

Essa anedota familiar pode ser sentida pela pele e vísceras e leva-me às lágrimas. Aquela insubordinação na escola e a rebeldia da carne ensinam e formam a professora que sou. A relação de amor entre pai e filha e a cumplicidade à rebeldia interrompiam num abraço uma lógica colonizadora da escola. Não houve castigo, gritos ou tapas. Sinto também vários atravessamentos ali que me permitem explorar a necessidade de falar dos lutos e dos velhos para uma construção coletiva do currículo de carne.

Insisto que o corpo-território como argumento curricular é uma estratégia de levante, quando nossas táticas são sutis, porque há organizações estruturantes de opressão. O abraço de meu avô e sua cumplicidade, no meu ver, são atos curriculares. A menina sentada diante do diretor também. São gestos e corpos de gentes e territorialidades violadas que fazem um currículo de sangue.

Foto 3: Abraço de meu avô, quando fui aprovada no vestibular para Odontologia, 1998. Arquivo Pessoal.

Para essa reflexão, tomo de empréstimo a leitura de Marisa Rius (2009), ao enaltecer a capacidade de Anzaldúa de produzir uma ética e uma estética da condição fronteiriça da mulher mestiza. Para a autora, Gloria Anzaldúa, ao operar na fronteira entre saberes e peles

e sexos, oferece-nos um impulso pedagógico potente. A Rius (2009, p.756), acrescento a compreensão de Massey (2004), da multiplicidade das trajetórias que coexistem, e percebo que essa potência está no jogo da condição fronteira da língua *mestiza*.

Para pensar esse currículo de sangue, que desloca um sentido de fronteira como cultural para esgarçar uma significação de corpo-território, proponho uma argumentação a partir desta afirmativa:

El análisis del término frontera, y la pedagogía que este espacio propone, refiere a un acto de visibilización de inequidades y resistencias ocultas o explícitas frente al poder. Acentúa en particular actos de demarcación de límites, asimetrías, o cruces entre prácticas pedagógicas hegemónicas con aquellas que plantean algún tipo de corte o desvío (RIUS, 2009, p. 757).

Observo que a condição fronteira de Anzaldúa, deslocada para nossas intencionalidades curriculares, não se projeta na negociação “entre culturas”, mas como condição de pensamento que questiona o que Massey vinha denominando como geometrias de poder. A menina que permanece sentada diante de um imperativo diretor é um gesto que propõe uma ética e uma estética que produzem vários significados coexistentes.

A possibilidade de justiça no espaço escolar está nesse gesto, assim como o esgarçamento do significado de cidadania e pátria. O abraço do pai diante de uma insubordinação também carrega outros deslocamentos, como a relação entre família e escola. O ato de “demarcação de limites” na condição fronteira da *mestiza* apresenta-nos a complexidade de como os currículos de sangue implodem com os “desvios” e de como significamos a disciplina e o espaço da escola.

Gostaria de retomar Anzaldúa para tratar de como a indissociabilidade corpo-território-terra poderia seduzir as professoras desviadas a uma pauta para o currículo de sangue: “Y para que las imágenes, las palabras y las historias tengan este poder transformador, deben surgir del cuerpo humano – en carne y hueso – y del cuerpo de la Tierra – piedra, cielo, líquido, suelo – .” (2016, p.131). Ou seja, novamente ela interpela suas leitoras e leitores para a coexistência do prazer e do sofrimento do humano e do não humano. Sobretudo ao que ela interpreta como “poder transformador” do que é possível ser textualizado. Acrescentaria também que essa pauta estaria no não textual: no corredor da escola, nos odores da sala de aula, nas texturas do recreio e até no vira-lata da vizinha, que invade o pátio. Há relações de cuidado que constroem nossa condição fronteira e que poderiam inscrever o que chamo de currículo de sangue, centralizado na relação corpo-território. Passei a perceber a minha condição fronteira nas minhas subjetivações e em como me relaciono com meus filhos e com a escola deles.

Minha avó engomava as pregas da saia da minha mãe, com ferro em brasa, toda madrugada, porque onde morávamos não havia luz elétrica. Esse gesto é curricular, a saia engomada no corpo da menina não branca, insubordinada, é uma prática pedagógica que fala de uma história e de uma geografia que significam tanto a escola quanto a mãe da aluna. O território da escola entra na casa quando a mãe engoma a saia.

E vejo-me em situações da escola no território doméstico quando clareio as meias de meus filhos, arrumo suas merendeiras e cato os seus piolhos. São práticas cotidianas de higienização dos corpos que organizam nosso espaço-tempo, nosso significado mãe-filho-mãe-filha e que moldam nossos corpos e nossa relação com a escola. Quero dizer que meus atos e minha experiência (com a casa e na casa, com o cuidado com as crianças) carregam memórias e geografias experimentadas pela minha ancestralidade e pela minha significação do escolar como promessa de futuro. Há uma racionalidade das escolhas da mulher-mãe com o cuidado com a criança e há algo mais dos saberes ancestrais que não racionalizava, até me colocar no *tic tic* do teclado.

O que em Gloria Anzaldúa me desafia é que a produção da condição fronteiriça, a *mestiza*, é sempre inacabada e inclassificável. Ou, em outras palavras: “proporciona una decedencia híbrida, una especie mutable y más dúctil con una reserva genética rica (...) una nueva conciencia *mestiza*, una conciencia de mujer”. A língua selvagem da nova *mestiza* trai o tempo inteiro e não se reduz a uma negociação de embranquecimento. A *mestiza* converte a ambiguidade em outra coisa para resistir e não morrer. A nova *mestiza* trai e ousa para produzir significações sutis e sobreviver, porque, para ela, “a rigidez significa a morte” (ANZALDÚA, 2016, p.135).

O que quis com esta seção foi exercitar a possibilidade de pensarmos sobre os mortos e o esquecimento que guardamos na gaveta como ação espaço-tempo curricular. Talvez minha leitura de Gloria Anzaldúa tenha me provocado a pensar sobre os limites da abordagem da fronteira como negociação cultural, numa imaginação curricular. Isso é devido à ética e à estética propostas por essa autora ao questionar a fronteira para além da troca simbólica e do limite geográfico. No seu trabalho mais emblemático – *Bordlands* (2016) – a *mestiza* ganha outras significações, ou melhor, Anzaldúa tensiona seus leitores a vislumbrarem as traições e possibilidades do corpo sendo a própria fronteira.

Com as leituras de Gloria, senti-me forte e estimulada a falar dos meus mortos e ressignificar meu corpo como fronteira, ao ver os vestidos que vesti quando criança. Quando defendo que qualquer calendário escolar precisa falar dos seus mortos e prover territórios de luto e memória, reivindico o currículo de sangue. E o faço amparada pelas geografias feministas que valorizam o pensar sobre o espaço a partir da coexistência (MASSEY, 2004).

O *tic tic* do teclado é interrompido por minhas saudades e minha vontade de estar junto com minha irmã. Minha irmã, meu sangue, viva, segue isolada em casa. Testou positivo para a Covid, contraída no hospital onde trabalha. Corpo-território-terra emergem neste parágrafo e não devo silenciá-lo de vocês, leitor e leitora. O *tic tic* do teclado dá forma escrita aos nossos poros, lágrimas e veias. Devo esconder o que sinto de vocês?

Quando demando pelo currículo de sangue e desloco a condição de fronteira para o corpo-território-terra, proponho subjetivações que me são muito caras. Porque não posso me omitir de que muitos já estão mortos. Não quero ser uma professora que esqueça desses mortos, pois, enquanto escrevo este texto, muitos estão em sofrimento, com dor, silenciados por uma política de Estado de morte. Se a vida escolar retornar em algum ponto no futuro, precisamos falar dos profissionais de saúde, dos sacrifícios de muitos trabalhadores e abrir as feridas.

A partir dos vestidos de tela francesa, bordados à mão pela madrinha Verônica, vi-me a repensar sobre os esquecimentos cotidianos que resultam em concepções curriculares que silenciam os mortos e seus sofrimentos e alegrias. Todavia, com muita dificuldade, tendo a defender que precisamos ser determinantes e reposicionar os mortos nos nossos currículos.

Para concluir: o sangue nos vestidos da *mestiza*

Me muero todos los días
sin darme cuenta, y está
mi cuerpo girando
en la palma de la muerte
como un trompo de verdad.
Hilo de mi sangre, ¿quién te enrollará?
(Lila Downs, Mi corazón me recuerda)

Fotos 4, 5 e 6: mamãe (aos 4 anos, 1958), eu (aos 5 anos, 1986) e minha filha (aos 6 anos, 2020), com vestidos costurados e bordados pela madrinha Verônica. Arquivo Pessoal.

Este ensaio tem o limite da linguagem: não consegue apresentar a memória dos territórios de vida e de morte dos jovens e das crianças de outras escalas espaço-tempo periféricas. Contudo, ao propor uma imaginação geográfica ancestral a partir dos vestidos de madrinha Verônica, considerando a centralidade currículo de sangue e sua urgência em algum ponto no futuro, quero imaginar junto com vocês, leitora e leitor, a indissociabilidade do território e do corpo por uma política de vida na escola pública dos países empobrecidos pela lógica neoliberal e colonizadora.

Isso porque tal afirmativa se ampara em duas perguntas: quando pensamos a escola pública, nossas conversas deslocam para o centro a ideia de corpo-território? Pensar nas violências sobre os corpos que se (re)territorializam nas periferias é uma atribuição da escola?

Falar das matriarcas, do território e da educação não deveria ser um exercício do contemporâneo pandêmico. Mas, diante de milhares de mortes, queria trazer a figura do luto, das mães que morreram porque precisavam trabalhar.

Então, poderíamos dizer que paradoxalmente o isolamento socioespacial é privilégio e desafio. Privilégio porque somos poucas que estamos domiciliadas e seguras, e desafio porque dividir espaço-tempo entre cuidado e trabalho sempre nos sobrecarrega. Aliás, violenta-nos e, por vezes, afasta-nos de cuidarmos de nós mesmas. Quero lembrar que a mulher professora sempre fez trabalho remoto.

E, por isso, vou lembrar dos fins de semana com cheiro de álcool. A minha memória olfativa e auditiva é dos domingos que, depois de arrumar a casa, a minha mãe passava horas rodando o mimeógrafo. E eu adorava aquele objeto. Mas aquele trabalho não doméstico da professora representa o remoto de outra temporalidade. Muitas professoras precisavam misturar o espaço (o do lar com o da rua, o da escola) com o alho refogado do arroz.

Mamãe, peço desculpas por todas as vezes que reclamei da comida queimada, dos meus atrasos em função do seu trabalho. E quero reconhecer agora todos os seus atrasos no trabalho por conta do nosso cuidado. Então, a conversa de hoje não se limita à fuga da pandemia e suas consequências sobre nossos corpos, mas às sobrecargas de gerações de mulheres professoras que sempre ressignificaram o espaço da casa com o espaço público do trabalho, em especial do trabalho docente, que não se limita ao espaço escolar. Quero acreditar que a música que encerra este ensaio resume melhor que eu nos seguintes versos: os nossos corpos seguem girando, e precisamos cantar, recordar, com coração e sangue.

Aos vestidos da gaveta, agradeço a memória do que esqueci. Porque não se trata dos mortos - aliás, trata-se da vida. Quando vejo minha filha brincar com aqueles vestidos, ela oferece vida aos bordados da mão *mestiza*. Minha filha é o “hilo de sangue” que segue bordando sentidos de ancestralidade no seu corpo que habita a escola. E vejo que negar isso como ação curricular é permitir uma política de silêncio.

Não soube, enquanto professora na educação básica, sublinhar a importância do sangue e da morte, mas desejo ser - enquanto mãe e formadora de professoras - alguém que abra as gavetas. Não queria que você - leitora, leitor - se omitisse dos túmulos para fazer currículo, em algum ponto no futuro. Afinal, “Este corpo de lama que tu vê, é apenas a imagem que sou” (Chico Science & Nação Zumbi). Desconfio que o currículo de sangue, ao sair com os vestidos da *mestiza*, faz emergir questões que omitimos na escola pública. As matriarcas e o sangue que vieram antes de nós querem o corpo no currículo.

Agradecimentos

Aos colegas e estudantes do NUREG (Universidade Federal Fluminense) e GEECA (Universidade Federal do Rio de Janeiro), pois nossos diálogos estão nas texturas e no sangue deste texto.

Notas

1. Ao propor a arquitetura curricular, Veiga-Neto (2002) interpela seu(sua) leitor(a) a reivindicar outros significados de currículo e diretamente reposiciona a relação currículo, espaço e tempo. Tal apreensão retira do currículo sua fixidez da engenharia curricular da prescrição do conhecimento (ROCHA; MEDEIROS, 2020, p. 11).
2. Cabe fazer referência ao estudo da psicologia social de Ecléa Bosi (São Paulo, 1936-2017), em especial no livro *Memória e sociedade – lembranças de velhos* (1979), quando trata das memórias dos velhos. Nas palavras da pesquisadora: “Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está entregando-se fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI, 1979, P. 22). Em trabalhos futuros, faremos novas leituras deste influente livro da psicóloga e escritora Ecléa Bosi.
3. Faço esse exercício, porque no território, aliás, nas des-re-territorializações, cabem coisas fora da linguagem. Não irei esgotar esta ideia, neste ensaio. O que importa é: carrego aqui uma suspeita de que há uma interpretação de fronteira no campo curricular que se refugia (isto é, é sobredeterminada) na noção de cultura.

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso: agosto de 2020.
- ANZALDÚA, Gloria. Como domar a língua selvagem. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, no 39, p. 297-309, 2009 pp. 305-318. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/traducao.pdf>. Acesso em agosto de 2020.
- ANZALDÚA, Gloria. **Bordlands/La frontera. La nueva mestiza**. Trad. Carmen Valle. Capitan Swing, Madri, 2016, 308p.
- HAESBAERT, R. & ROCHA, A.A. Doreen Massey, 1944-2016 In: Geographers - **Biobibliographical studies**. 1 ed. Londres: Bloomsbury, 2019, v.38, p. 1-208.
- HAESBAERT, Rogério. Do Corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, vol: 22, n. 48, 2020
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-286, maio/ago. 2006.
- MASSEY, Doreen. Algunos tiempos de espacio. In: ALBET, Abel; BENACH, Núria. **Doreen Massey: un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria, 2012. p. 182-196. [Links]
- MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017. [Links]
- MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, Niterói, v. 6, n. 12, p. 7-23, 2004.
- MILLÁN, Moira. **El tren del olvido**. Editora Planeta, Buenos Aires, 2019, 481p.
- PALACIO, Martha. **Gloria Anzaldúa – poscolonialidad y feminismo**. Gedisa Editoria, Barcelona, 2020.
- RIUS, Marisa B. Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro/2009, pp. 755-787. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000300008&script=sci_abstract&tlng=es Acesso: agosto de 2020.

- ROCHA, A.A. & MEDEIROS, R.S. Currículo e espaço – uma conversa por se fazer? Educ. Pesqui. vol.46 São Paulo, 2020. Epub Sep 07, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100557&tlng=pt Acesso: setembro, 2020.
- ROCHA, A.A. Corpo-Território Como Argumento Curricular De Resistência. **TEIAS** (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO), v.59, p.56 - 71, 2019.
- SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldade**. Prometeo libros, Buenos Aires, 2018, 142p.

Correspondência

Ana Angelita Rocha: Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004) e mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008, 2013). Atualmente é professora (Adjunto III) do Departamento de Didática da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e integra o Núcleo de Estudos do Currículo, na mesma instituição, e o Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização, na Universidade Federal Fluminense.

E-mail: geo.ana.angelita@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora