

MAGÉ-RJ E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA (EHCAI): UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA ÓTICA GEOGRÁFICA

MAGÉ-RJ AND THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN, AFRICAN AND INDIGENOUS HISTORY AND CULTURE (EHCAI): AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL POLICIES FROM A GEOGRAPHIC PERSPECTIVE

 Bruna Machado da Rocha ^A
 Gabriel Siqueira Corrêa ^A

^A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), São Gonçalo, RJ, Brasil

Recebido em: 28/05/2023 | 04/07/2023 DOI: 10.12957/tamoios.2023.76528

Correspondência para: Bruna Machado da Rocha (brunamr@id.uff.br)

Resumo

Nos últimos anos observou-se uma série de disputas curriculares, entre distintos agentes da sociedade, para definir prioridades sobre o que deveria ser ensinado na educação básica. Estas disputas resultaram em mudanças nos conteúdos a serem ministrados nas escolas municipais e estaduais. Diante deste contexto de transformação curricular e disputas, este artigo tem como objetivo analisar a criação e o currículo da disciplina de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (EHCAI), na educação básica do ensino do Município de Magé, no Estado do Rio de Janeiro sob a ótica da Geografia. Para realizar esta análise foi adotado como campo metodológico a leitura de diferentes dispositivos legais que estruturam a criação da disciplina, entre eles a Lei n. 10.639/2003. O artigo foi dividido em três momentos analíticos: debate sobre currículo enquanto espaço de disputa e a Lei n. 10.639/2003; a experiência de Magé com a implementação das disciplinas diversificadas no Ensino Fundamental II; e o currículo do EHCAI, apresentando limitações e potencialidades à luz do campo geográfico. Como resultado percebeu-se que a disciplina dialoga, e até mesmo é análoga ao currículo da Geografia, contudo, apresenta limitações no campo de discussões que não recobrem seu objetivo.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/03; Geografias Negras; ensino de geografia; Currículo.

Abstract

In recent years, a series of curricular disputes has been observed, between different agents of society, to define priorities about what should be taught in basic education. These disputes resulted in changes in the content to be taught in municipal and state schools. Faced with this context of curricular transformation and disputes, this article aims to analyze the creation and curriculum of the subject Teaching History and Afro-Brazilian, African and Indigenous Culture (EHCAI), in basic education teaching in the Municipality of Magé, in the State of Rio de Janeiro from the perspective of Geography. To carry out this analysis, the reading of different legal devices that structure the creation of the discipline was adopted as a methodological field, among them Law n. 10,639/2003. The article was divided into three analytical moments: debate on curriculum as a dispute space and Law n. 10,639/2003; Magé's experience with the implementation of diversified disciplines in Elementary School II; and the EHCAI curriculum, presenting limitations and potentialities in light of the geographic field. As a result, it was noticed that the discipline dialogues, and is even analogous to the Geography curriculum, however, it presents limitations in the field of discussions that do not cover its objective.

Keywords: Law n. 10,639/03; Black Geographies; geography teaching; Curriculum.





INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000 observou-se a implementação de um conjunto de políticas afirmativas e reparatórias, cujo objetivo é inserir jovens e adultas/os negras/os, indígenas, periféricas/os em espaços educacionais e acadêmicos. Destaca-se a Lei 12.711/2012 que regulamenta e estrutura os sistemas de cotas no país, posterior a iniciativa estadual da Lei 3.524/2000, com as cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que mesmo possuindo contradições, resultou em um aumento expressivo de negras/os cursando ensino superior.

Se a lei de cotas é fundamental para garantir um acesso mais democrático no ensino superior, identificamos à Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena, como fundamentais na luta por uma educação básica combatente ao racismo. Tais leis resultam em uma série de mudanças e impactos, desde a produção de um outro currículo escolar, até a revisão de materiais didáticos, que passam a ser regulados pela legislação.

As leis citadas são exemplos da luta antirracista no legislativo, que se desdobram no projeto educacional do país. Contudo, é preciso analisar de que modo essas políticas estão sendo implementadas, identificando casos que propiciem pesquisas a partir de experiências concretas.

Diante dessas transformações no campo educacional, que visam construir uma educação mais diversificada e comprometida com a luta antirracista, este artigo opta por abarcar as lutas na educação básica. Dessa forma, temos como objetivo analisar a implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 no município de Magé, no estado do Rio de Janeiro. Consideramos esta experiência analiticamente importante, pois o município realizou reorientações curriculares a partir de 2021, para implementação de disciplinas diversificadas, entre elas História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, oferecida por professores de diferentes formações.

Logo, um estudo sobre essa matriz curricular pode apresentar pistas e possibilidades para trabalhar conteúdos étnico-raciais, bem como expor contradições e limitações sobre a construção de uma disciplina que visa dar conta de uma complexa teia de relações sociais e raciais, focadas em uma única professora ou professor.

Como escolha metodológica, será realizada a análise do currículo prescrito da disciplina de EHCAI do 6º ao 9º ano, identificando, a partir dos temas presentes, potencialidades e contradições, bem como, sua relação com o campo da Geografia, afinal, sob o ponto de vista do campo geográfico, os conteúdos poderiam ser ministrados por nós? O que a Geografia tem a contribuir? Destaca-se que o foco analítico estará sobre a temática vinculada a população negra, embora a disciplina também incorpore as dinâmicas indígenas.

O artigo será dividido em três momentos. No primeiro, será apresentado o debate sobre currículo enquanto espaço de disputa, demonstrando a importância da Lei n. 10.639/2003 no combate a uma sociedade racista no ambiente escolar. No segundo será compartilhada a experiência de Magé, com a implementação das disciplinas diversificadas. Por fim,



analisaremos o currículo do EHCAI, apresentando limitações e potencialidades à luz de um campo geográfico.

O currículo e a Lei n. 10.639/2003

(...) além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2002, p.16)

A epígrafe que abre este tópico aponta que o currículo não se restringe a um aglomerado de conteúdos dispersos. Ele é caracterizado como um campo de disputas, que influencia a identidade construída pelo educando no processo de aprendizagem. Essa leitura dialoga com o currículo da ciência geográfica, à medida que este tem como objetivo, construir a ideia de pátria e o sentimento de nacionalismo (LACOSTE, 2006[1976]). Atualmente, mesmo com mudanças em muitas de suas propostas, a geografia continua sendo a disciplina que no ambiente escolar, apresenta a formação do território, contendo uma determinada concepção de geografia do Brasil, que tem a função de identificar o educando com a população, construindo assim sua identidade em relação à nação.

Dessa forma o currículo, com seus conteúdos e conceitos, deve ser um dos centros da atenção dos professores e professoras de Geografia. Entender que identidade e currículo atuam em conjunto na escola e na sociedade, é passo importante para combater leituras racistas através do ensino.

Cabe assinalar que há várias teorias sobre currículo, mas, uma importante distinção que pode ser feita é entre as tradicionais, as críticas e pós-críticas, como formulado por Silva (2002). Para ele as teorias tradicionais estão associadas a uma visão de neutralidade e tecnicismo, e pautam-se nas formas de ser ensinada, no “como?”. Já as teorias críticas e pós-críticas têm como ponto central o “por quê” certos conteúdos são selecionados, em detrimento de outros. Assim, para Silva, a questão que se coloca nestas teorias é “Porque privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade, e não outro?” (SILVA, p. 16, 2002)

Dentro da perspectiva pós-crítica, o currículo é visto como múltiplo, dotado de relações de poder em todas as esferas que tramita: seja na disputa por decidir quais conteúdos devem ser incorporados, ou seja, na configuração de uma base curricular comum; na formulação dos documentos oficiais que vão regular a construção dos livros didáticos; na aplicação do currículo em sala de aula, e nos conteúdos que o professor já possui previamente. Assim, indica-se a importância de ver o currículo como resultado de uma disputa de projetos de sociedade, que de forma nenhuma se esgota no prospecto oficial do Estado.

Logo, é possível perceber que o currículo traz um caráter ideológico, político e cultural para os educandos, que não se restringe a sua base oficial. Ademais, nesse contexto, determinado conteúdo passa a ser valorizado quando é inserido no programa, comprovando que este se apresenta não como uma simples listagem de conteúdos neutros, e sim um determinado conjunto de conhecimentos engendrados pelo interesse de um sujeito e/ou grupo, que pode ser para mudança ou para a permanência de determinada situação.



Em Silva & Moreira (2009) o currículo é problematizado também enquanto artefato social e cultural, que forma imagens de sociedade, e está vinculado a uma forma de organizar conteúdos, para assim, induzir o pensamento social que é construído na escola. Seguindo uma linha semelhante, que vê currículo como prática seletiva e imbricada de relações de poder, Apple (2009) coloca a ideia de tradição seletiva, em que o currículo é visto como prática de seleção de um conhecimento legítimo para um grupo, mas também, como produto de tensão, conflito e concessões, que organizam ou desorganizam uma população, ou seja, o currículo como possibilidade de dominação, subversão ou transgressão.

Neste artigo, concordando com os autores já citados, entendemos que o currículo pode ser visto como um terreno de criação, “(...) no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (SILVA & MOREIRA, 2009, p. 28). Assim é importante pensarmos o currículo não como lócus para a transmissão da cultura, mas “como campo cultural, como campo de construção e produção de significados e sentido” (SILVA & MOREIRA, 2009, p. 30), que se apresentam de forma importante e até mesmo essencial na arena de disputas e conflitos, por lutas sociais e diminuição das desigualdades.

Ao mesmo tempo, a arena do currículo, é observada como uma arena em disputa, à medida que entendemos que o currículo é um texto racial, conforme aponta Silva:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. (SILVA, 2002, p. 101-102)

Por ser um texto racial, é preciso, sobretudo, que sejam criados mecanismos para que as narrativas presentes no mesmo, não ajam para reproduzir ou naturalizar o racismo, conforme aponta o autor. Dessa forma, é preciso rediscutir uma série de temas que privilegiam uma ótica eurocentrada do espaço.

Nessa direção, uma ferramenta importante no combate aos currículos que reproduzem estigmas, é a Lei 10.639 de 2003, que altera a Lei no 9.394 de 1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O conteúdo programático inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2003). Em 2008, a Lei 11.645 modifica a Lei 10.639/03 junto à LDB de 1996, incluindo a temática indígena.

É possível observar no texto da lei uma série de temas e possibilidades de discussões para trabalhar a formação do espaço nacional e mundial, sob outras perspectivas. O conteúdo programático a que se refere esta lei, inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio



na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Os conteúdos passam a ser referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, devendo ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Essa observação última, enfatiza o papel de tais áreas do currículo oficial, porém há de se questionar como a inclusão desta temática vem sendo aplicada por todo currículo escolar, em especial, como professores e professoras de Geografia lidam com tais leis, no que diz respeito à formação, planejamento e regência de aula.

Ainda em relação à lei, destacam-se os seus diferentes impactos no currículo, que afetam a educação básica, superior e as pós-graduações. Podemos citar na educação básica, por exemplo, a política de avaliação de materiais didáticos, que provoca mudanças significativas nos conteúdos reproduzidos nos livros. Santos (2018) faz uma breve reflexão de formas de inserção da temática racial em três diferentes livros didáticos publicados entre 2012 e 2014. Embora o autor critique alguns pontos de conteúdos em que a temática racial é inserida, quando os analisa em livros didáticos produzidos na década anterior, acaba identificando avanços nas inserções do tema. Estes estão sob a forma, por exemplo, do questionamento da democracia racial, discussão de políticas de ações afirmativas e apresentação dos números da desigualdade social sob o aspecto étnico-racial. Assim, ainda que não seja o ideal, observa-se como a pressão de diferentes agentes e a própria existência da Lei n. 10.639/03 resultam em mudanças no tratamento do tema nos livros didáticos.

Para o autor, outro responsável por essa inserção é o processo de análise realizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, representado por uma das etapas do Programa Nacional do Livro Didático PNLD. Essa é uma das arenas importantes, em que avaliadores, coordenadores, secretários e gestores têm atuado na disputa por um currículo não eurocêntrico e que consiga inserir temáticas que antes eram ignoradas. Leitura semelhante foi feita por Corrêa e Tonini (2021), ao analisarem as inserções do tema nas duas coleções mais distribuídas para escolas públicas em 2021, na área de Geografia. Eles identificaram que o número de menções ao tema aumentou significativamente, principalmente no que diz respeito ao debate sobre quilombos e desigualdades raciais.

No que diz respeito ao ensino superior, destacam-se as criações de disciplinas para debater questões étnico-raciais. Na escala do Rio de Janeiro, as reformas curriculares do ensino superior tiveram impactos em dois cursos de licenciatura de geografia: o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Formação de Professores) e na Universidade Federal Fluminense (Campus Angra dos Reis). Esse tema também passa a fazer parte de grupos de pesquisa e coletivos de estudantes negros, impactando diretamente o número de trabalhos na pós-graduação. Isso é demonstrado pelos trabalhos de Cirqueira e Corrêa (2014) e de M.Santos (2020), que demonstram, a partir de diferentes metodologias de coleta, um aumento no número de trabalho sobre a questão étnico racial nas pós-graduações de Geografia. Vale destacar que este aumento é potencializado após a Lei n. 10.639/2003.

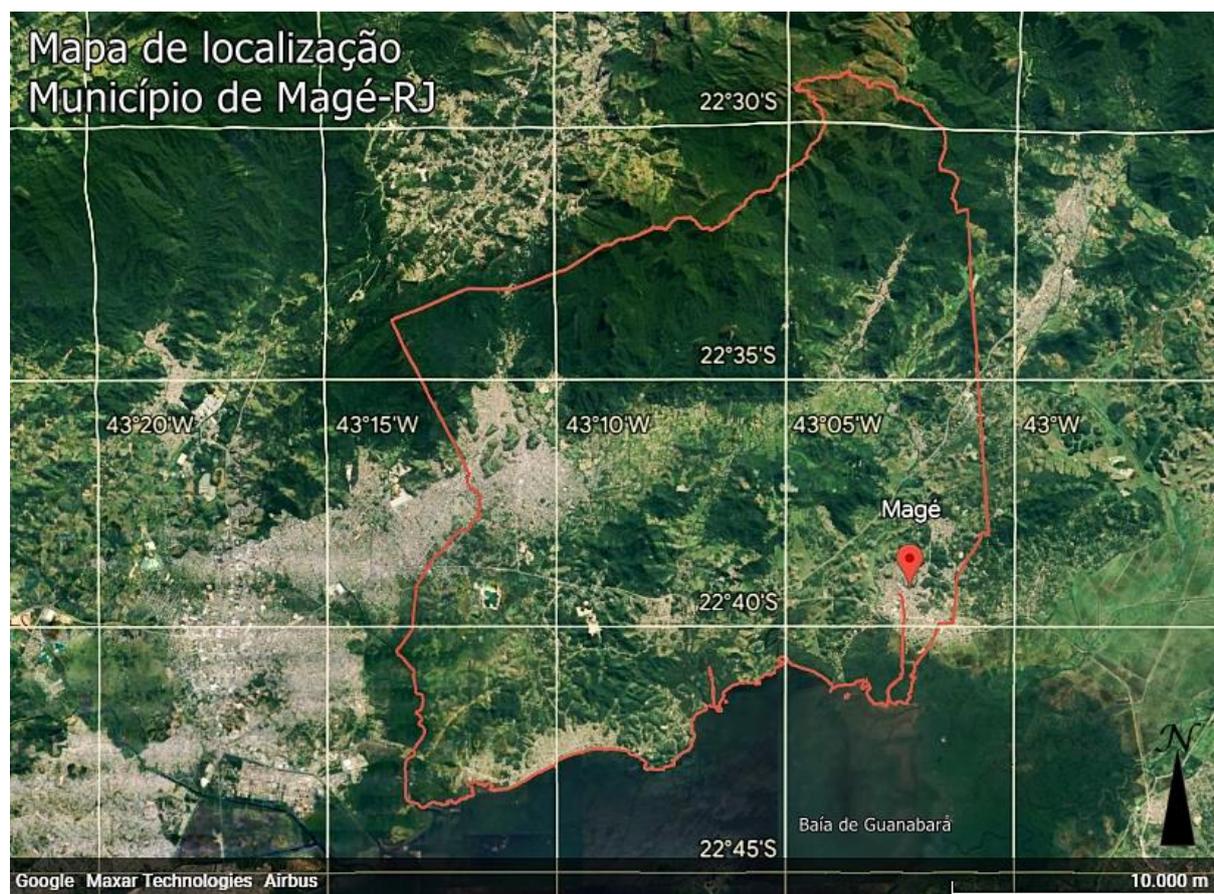


Estes exemplos demonstram que é necessário analisar as experiências de trabalho com a Lei n. 10.639/2003 em diferentes contextos. Dessa forma, observamos as tramas curriculares que levaram a implementação da disciplina de EHCAI no município de Magé.

Do Plano Municipal de Educação aos Documentos curriculares: entendendo a implementação da Lei n. 10.639/2003 em Magé

Magé é um município localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), no recôncavo da Baía de Guanabara. Possui cerca de 247 mil habitantes (IBGE, 2021) e aproximadamente 63% do total da população se autodeclara como negra (47,72% parda e 15,36% preta), segundo dados do Datapedia (2010)². O mapa em sequência segue as fontes de mapeamento do Google Earth e localiza geograficamente o município em análise. Percebe-se via imagens de satélite, manchas urbanas cercadas às áreas verdes, dentre elas parte do Parque Nacional da Serra dos Órgãos (PARNASO) que tem uma de suas sedes no município mageense contornando-o à norte, dando um aspecto periurbano ao município.

Mapa 1 - Localização de Magé-RJ



Elaborado pela autora em 16/06/2023. Recursos utilizados: Google Earth e PhotoScape.

No campo educacional o município mageense dispõe de documentos norteadores da prática pedagógica nas escolas da rede de ensino. Estes contemplam diversas esferas da educação, porém cabe dizer que daremos nítido foco nas determinações que orientam e tangem



a aplicação da Lei 10.639/03, presentes no: i) Plano Municipal de Educação - PME (2015); (ii) no Plano Diretor de Magé (2016), (iii) no Orientador Curricular (2021), (iv) e no Documento Curricular (2022) para entender as mudanças curriculares.

Observamos a necessidade de visitar o PME e o PDM, pois eles são balizadores da leitura do espaço de Magé, que influenciam diretamente as disciplinas diversificadas, e por consequência o EHCAI, sobretudo, pois instituírem a narrativa originária do município e expõem elementos que atravessam a produção espacial da região.

A Lei 2267/2015 institui o Plano Municipal de Educação de Magé (PME). O documento faz uma análise da situação do município e da educação, abordando aspectos históricos, geográficos e demográficos mageenses. Aqui cabe uma exposição breve, para tensionar o próprio mito originário do município, que reproduz aspectos eurocêntricos, e destina olhares para espacialidades brancas, sobrepostas às negras. Assim os “aspectos históricos” (p. 3, 2015) são embasados na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros – Volume XXII – elaborada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1959.

A história do município, segundo ambas as narrativas, tem início com a colonização portuguesa, assim como tantas outras regiões brasileiras que possuem nos seus marcos históricos, a tônica e protuberância dos feitos desenvolvimentistas de portugueses. “O desbravamento da região de Magé data dos primeiros tempos coloniais do Brasil” (p. 3, 2015). Esta é a frase que abre a análise dos aspectos históricos do município mageense. Apesar de logo em seguida citar que as terras do atual município eram originalmente habitadas por “índios da tribo Timbiras” (p. 4, 2015), o texto narra a partir do protagonismo em caráter desenvolvimentista dos portugueses, não se importando em relatar o destino seguido pela população tupinambá, reproduzindo o branqueamento do território (CORRÊA, 2013, 2023 R.SANTOS, 2009). É dito que “graças aos esforços dos colonizadores, à contribuição do trabalho escravo e, ainda, à fertilidade do seu solo, as localidades gozaram de invejável situação no período colonial” (p. 4, 2015).

Essa maneira de narrar a história de Magé, carece para nós, da explanação de algumas relações de poder inerentes ao cenário histórico descrito, além de associar colonizadores como esforçados e não trazer referenciais humanos do trabalho realizado por incontáveis africanos e africanas em condições de escravizados pelos mesmos "esforçados" colonizadores.

O PME (2015) descreve também que Magé atravessa parte importante da história do país, pois “teve o porto mais movimentado do Brasil Colônia, o porto da Estrela, localizado na Vila Estrela, pelo qual escoavam para Portugal os tesouros arrancados das Minas Gerais” (p. 4, 2015). Com essa passagem, pode-se presumir intensas trocas comerciais (do ouro ao tráfico de africanos/as) e até mesmo o longínquo saqueamento português de nossas terras foi registrado, entretanto, mais uma vez o trabalho humano indígena e africano realizado e os diversos métodos de regulação, controle e violência exercidos por colonizadores foram descartados da narrativa oficial do município. Ainda se explica que “com a abolição da escravatura, houve considerável êxodo dos antigos escravos, ocasionando terrível crise econômica” (p. 4, 2015). A população de origem africana em Magé, antes negligenciada neste discurso histórico pelos seus feitos e



contribuições ao município e à nação, é descrita e facilmente lida como um problema social e um imbróglio para desenvolvimento do país.

Os “aspectos geográficos” (p. 7, 2015) abordados no PME de Magé referem-se basicamente a sua localização geográfica perante aos municípios vizinhos, seus limites municipais, IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), descrições comparativas sobre a extensão de seu território, habitantes, junto a uma listagem de rodovias que cruzam o município. Ainda há no PME os “aspectos demográficos” (p. 10, 2015), uma construção textual que repete parte do texto dos aspectos históricos, e traz uma síntese de informações estatísticas a partir do Censo Demográfico do IBGE de 2010.

Essas poucas sinalizações destacadas do PME de 2015, demonstram o poder das narrativas oficiais em enfatizar e/ou ofuscar determinados fatos e práticas que afetam a realidade da população mageense no que se refere à memória, à ancestralidade, pertencimento, como também afetam a educação no município, já que é um documento norteador com diretrizes, metas e estratégias na educação de Magé. Eles constituem o texto racial do currículo, uma vez que influenciam a produção do mesmo.

Há escritas e análises previstas ao longo do PME que conflitam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003) que tem como princípios a consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Entre as metas e estratégias no PME de 2015, estão previstas a diversificação dos conteúdos obrigatórios e eletivos e a implementação de “políticas de prevenção a evasão escolar motivadas por preconceito ou qualquer forma de discriminação, criando atividades de conscientização e respeito à diversidade” (p. 68, 2015). Para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias municipais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), PME ainda prevê a garantia de “conteúdo da história de Magé, cultura afro-brasileiras e indígenas e da cultura mageense nos currículos, e implementar ações educacionais em todo o Município” (p. 77, 2015), nos termos da Lei 10.639 de 2003 e da Lei no 11.645 de 2008.

O Plano Diretor de Magé publicado em 2016, documento publicado no ano seguinte ao PME, aponta como objetivos das políticas públicas para a Educação:

VII - **introduzir** e **viabilizar** a implementação a nível municipal de estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, em consonância à Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

VIII - **introduzir** e **viabilizar** a implementação a nível municipal de estudo da história dos nativos e imigrantes que contribuíram, com a composição da cultura brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição das diversas origens, raças e etnias do povo mageense nas áreas social, econômica e política pertinentes à História sociocultural do Município; (Magé, s/p, Art. 38, Seção III, Capítulo II, Título II, 2016, grifo nosso)



Nesse fragmento fica nítido o direcionamento do plano para a aplicação da lei no currículo. No que se refere à democratização do conhecimento e à construção da qualidade social da Educação, o Plano Diretor ainda prevê a implantação de projetos e programas que possibilitem o resgate de valores e respeito às diferenças, envolvendo a comunidade escolar e de disciplinas extracurriculares de Educação Moral e Cívica, Meio Ambiente, Agroecologia e História de Magé, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Em 2021, há outro marco importante no campo das legislações educacionais. O município mageense anexou de modo desarticulado com todo o documento denominado Orientador Curricular (2021), três planos de ação divididos por anos letivos (6º ao 9º ano) para novas disciplinas ditas diversificadas: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (EHCAI); Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR); e História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM). Tais planos de ação não estão presentes no capítulo “Ensino Fundamental II” - segmento em que as disciplinas são lecionadas, mas como anexo de todo documento, sem apresentar justificativa e objetivos de sua incorporação. Essas três novas disciplinas foram adicionadas à carga horária escolar das/os estudantes do Fundamental II com cinquenta minutos por semana.

O que está escrito no Orientador Curricular de 2021 não são os nomes completos destas disciplinas diversificadas, mas sim as siglas em parênteses. Ou seja, os planos de ação não nomeavam suas disciplinas, logo, foi de difícil entendimento e confuso para as/os docentes e discentes em entender do que se tratavam essas disciplinas recém-citadas no ensino fundamental daquele município. Essa mudança curricular não veio acompanhada de materiais didáticos para auxiliar o trabalho de docentes, ou seja, todas as fontes para o planejamento escolar deriva da pesquisa autônoma e do comprometimento particular de cada professor(a).

Já em 2022 a Prefeitura de Magé junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) disponibilizou o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino (2022), um documento estruturado nos parâmetros da BNCC (2018), contemplando a realidade prática ao longo do ano de 2021 das disciplinas diversificadas, e às regulamentando de forma mais robusta e amparada em leis que tocam na educação brasileira. Esse documento também contou com a contribuição dos professores que estavam em atuação nas disciplinas diversificadas do município³, apesar dos poucos encontros docentes para debater sobre as práticas pedagógicas e conteúdos de CDR, HGTM e EHCAI. Aconteceram ainda atividades de formação continuada via YouTube e Google Meet na Agenda Pedagógica promovida pelo Departamento de Ensino da SMEC. As três disciplinas diversificadas mantêm seus cinquenta minutos semanais (cada) na grade curricular e EHCAI foi lecionada por professores(as) contratados(as) por processo seletivo com licenciatura em História, Geografia, Sociologia ou docentes de qualquer disciplina, que comprovem especialização com 180h de carga horária mínima na área de Educação para as Relações Étnico- Raciais (MAGÉ, 2022).

Vale destacar que neste processo, o currículo praticado influencia diretamente a construção de um currículo prescrito, demonstrando a sala de aula como terreno de criatividade e criação, sem se restringir a um conjunto de pressupostos. Contudo, cabe identificar, a partir da recém sistematização de conteúdos, qual a potencialidade deles a partir de uma leitura geográfica.



O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em Magé: currículo

A disciplina EHCAI tem como base a Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 006 de 2020, constituindo-se como “uma ação voltada para a desconstrução da influência de uma ideologia hegemônica racista dentro do contexto educacional, buscando avançar em visões contra-hegemônicas, que são fundamentais para os movimentos antirracista” como apresenta o Documento Curricular (p. 550, 2022). Busca-se ainda com o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena fortalecer no processo de escolarização a “valorização da história de um continente gênese da humanidade, de seu povo e descendentes, que se constituíram como base do desenvolvimento econômico do Brasil a partir do contexto da escravização” (p. 551, 2022).

A concepção de currículo no contexto das disciplinas diversificadas é entendida a partir de Sacristán (2000), Pacheco (2001) e Freire (2014) na qual o currículo possui um sentido amplo em constante movimento, relacionado à ideia de um documento ordenador, possuindo funções organizadora e unificadora junto à pluralidade de saberes e culturas. Pretende-se que as práticas pedagógicas estejam pautadas na reflexão coletiva e na perspectiva dialógica para romper com práticas tradicionais de educação bancária e desenvolver uma transposição didática em que os educandos são sujeitos ativos durante o processo educativo (MAGÉ, 2022).

As imagens a seguir foram construídas a partir do Documento Curricular (2022) do município para ilustração das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena no Ensino Fundamental II de Magé. Abaixo, listamos o quadro de cada ano, traçando comentários sobre as potencialidades e os diálogos com a disciplina de Geografia.



Figura 1 – Quadro de habilidades de EHCAI - 6º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 6º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
História da África	Africa berço da humanidade; Crítica ao termo Pré- História.	(EF06EHCAI01MAG) Problematizar o termo "Pré-História" a fim de que possamos caracterizar como "História" todo o processo anterior à colonização europeia; (EF06EHCAI02MAG) Trabalhar novas narrativas sobre o surgimento da humanidade; (EF06EHCAI03MAG) Recuperar a história dos grandes reinos e sub-reinos africanos com suas nuances históricas.
2º BIMESTRE		
Migração Forçada dos Africanos	Tráfico do Atlântico de escravizados africanos; Condições de viagem dentro dos navios negreiros; Resistência dos negros escravizados (política, social e cultural).	(EF06EHCAI04MAG) Operar com outras narrativas sobre a relação Brasil-África por meio do Atlântico; (EF06EHCAI05MAG) Ampliar o conceito de resistência por meio do reconhecimento de outras estratégias adotadas pelos africanos vindos para o Brasil.
3º BIMESTRE		
População Indígena	Grupos indígenas locais do Brasil: <ul style="list-style-type: none">• Guaranis• Tupis• Tamoios	(EF06EHCAI06MAG) Destacar traços da organização social, política e cultural dos povos originários representativos do Brasil e, em especial, de Magé-RJ; (EF06EHCAI07MAG) Compreender a importância dos sítios arqueológicos.
4º BIMESTRE		
População Indígena	Lendas, saberes e religiosidade indígena; Lendas e saberes locais.	(EF06EHCAI08MAG) Valorizar e compreender a luta histórica dos povos originários pelo território brasileiro e suas nuances; (EF06EHCAI09MAG) Recuperar narrativas importantes de âmbito local dos povos originários situados em Magé.

Fonte: Documento Curricular de 2022, páginas 566 e 567.

O currículo do sexto ano, divide as unidades temáticas em quatro, duas envolvendo diretamente a população indígena e outras duas debatendo o tema da África e dos africanos escravizados. Os objetivos do conhecimento que visam abordar a questão voltada à população negra tem como foco debater o continente africano e o tráfico negreiro, discutindo ainda sobre as resistências dos escravizados ao chegarem ao Brasil.

Como ponto inicial para reflexão coloca-se em foco a África como berço da humanidade e uma crítica ao termo da pré-história. Ambos os temas podem ser tratados a partir do campo da História ou da Geografia. Como habilidade discute-se a própria invenção da modernidade e do marco zero como Europa, à medida que se apresenta a ideia de pré-história como tudo que foi anterior à colonização europeia. Aqui, é interessante perceber o debate sobre o eurocentrismo e os marcos temporais a partir dos quais narramos e produzimos visões de mundo. Afinal, no ensino, a ideia de mundo aparece apenas a partir das grandes navegações, ignorando as organizações sociais e espaciais que existiam naquele período histórico, sobre o qual, podemos, por exemplo, debater os reinos africanos.

São exatamente estes temas que aparecem na segunda e terceira habilidade proposta no currículo: trabalhar outras narrativas e abordar os reinos africanos. Para tanto, é necessária uma leitura do espaço africano que não se resuma ao contato europeu, mas sim a partir das rotas



transcontinentais de comércio a que alude Hernandes (2005) ao abordar os reinos africanos no livro “A África em sala de aula”. É preciso, sobretudo, reorganizar a relação que existia entre Europa e África, entre oriente e ocidente.

Dessa forma, entendemos que a habilidade permite o debate geográfico, à medida que esta ciência não se atém - ou não deveria - apenas a discussão sobre África enquanto espaço a ser escravizado e colonizado, como normalmente são retratados nos materiais didáticos. Contudo, estes são temas que aparecem apenas no 8º e 9º ano em geografia, enquanto no currículo mageense eles estão presentes no 6º.

Na segunda unidade temática que aborda migração e escravidão, há duas habilidades. A primeira diz respeito ao debate sobre outras relações entre África e Brasil a partir do Atlântico. Aqui a habilidade aparece de forma mais genérica, podendo ser uma possibilidade de debate no período histórico da escravidão ou, um debate sobre o período contemporâneo. Ao mesmo tempo, o debate pode se estabelecer sobre a concepção de Atlântico Negro, expressão que dá nome ao livro do autor Paul Gilroy, que visa discutir a complexa teia sobre o qual se estabeleceu as relações diáspóricas entre África e o mundo. Esta talvez seja uma possibilidade e caminho que não se restringe a marcos temporais ou espaciais.

Nesta mesma unidade temática, aborda-se outra habilidade, que tem como foco identificar os marcos de resistência encontradas por africanos e africanas em território brasileiro. Aqui, seria interessante debater o que o historiador Flávio Gomes (2006) chamou de Campo Negro, estabelecendo ricas associações de luta naquele período:

Podemos ver em todos esses contatos entre quilombolas, cativos e taberneiros, envolvendo, circunstancialmente, mascates, lavradores, agregados, arrendatários, fazendeiros e até mesmo autoridades locais (muitas das quais também proprietárias de fazendas), bem mais do que uma conexão estritamente econômica. Constituíram a base de uma teia maior de interesse e relações sociais diversas, por meio das quais quilombolas souberam tirar proveito, visando à manutenção de sua autonomia. Representava um verdadeiro campo negro no qual as ações dos agentes históricos envolvidos tinham lógicas próprias, entrecruzando interesses, solidariedade, tensões e conflitos. Defino, aqui, campo negro como uma complexa rede social permeada por aspectos multifacetados, envolvendo, em determinadas regiões do Brasil, movimentos sociais, assim como práticas econômicas com interesses multifacetados. Tal qual uma arena social, constituiu-se palco de lutas e solidariedade conectando comunidades de fugitivos, cativos nas plantações e nas áreas urbanas vizinhas, libertos, lavradores, fazendeiros, autoridades políticas e outros tantos sujeitos que vivenciaram os mundos da escravidão. No recôncavo da Guanabara, ao longo do século XIX existiu um complexo campo negro, no qual diversos personagens – destacando-se os quilombolas locais – procuraram encenar o enredo de sua vida. (GOMES, 2006. p. 45, grifos meus)

A caracterização de “campo negro” amplia consideravelmente a interpretação das lutas no período da escravidão, e aponta as territorialidades negras como amplas, e de nenhuma forma isoladas do sistema, podendo integrar-se ou não a ele, mas sempre em áreas próximas. Esta é uma rica possibilidade de diálogo, embora não fique clara no currículo.

Destacamos que este é um tópico interessante para o debate sobre formação territorial brasileira, principalmente para que este tema não fique restrito a uma discussão sobre os ciclos econômicos e os barões, sejam eles de ouro, do café ou da cana-de-açúcar.



Dessa forma, observa-se que os conteúdos em destaque são possíveis de serem discutidos a partir do currículo da Geografia, contudo, eles não são objeto de ensino no sexto ano.

Figura 2 – Quadro de habilidades de EHCAI - 7º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 7º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brasil- África	Reagrupamentos étnicos e resistências no período pré-abolição. <ul style="list-style-type: none">• Aquilombamentos / Palmares• Movimentos abolicionistas; As leis abolicionistas decretadas entre 1850 e 1888.	(EF07EHCAI01MAG) Destacar as diversas formas de organização e resistência da população negra no Brasil no pré-abolição; (EF07EHCAI02MAG) Distinguir a ação histórica de resistência dos quilombos da pré-abolição dos processos de luta contemporâneos dos quilombos em âmbito nacional.
2º BIMESTRE		
Brasil - África	Condição da população negra pós-abolição;	(EF07EHCAI03MAG) Situar historicamente os discentes acerca da ação e omissão do Estado no que se refere ao processo de reintegração social do negro brasileiro no pós-abolição;
	Cultura afro-brasileira: Congada, Jongo, Afoxê, Blocos afro, Samba, Capoeira, Maculelê, culinária, contribuições linguísticas, lendas, oralidade, etc.	(EF07EHCAI04MAG) Ampliar o repertório cultural dos discentes acerca das contribuições trazidas pelos africanos para o Brasil; (EF07EHCAI05MAG) Apresentar novas formas de manifestações culturais até então possivelmente desconhecidas pelos discentes.
3º BIMESTRE		
América Latina e os Povos Originários	Identidades indígenas <ul style="list-style-type: none">• Guaranis, Tupinambás, Krenak, Ticunas, Caingangues, Macuxis, Terenas, Guajajaras, Ianomâmis e Xavantes; Protagonismo indígena e movimentos de resistência <ul style="list-style-type: none">• As lutas dos povos indígenas pelo território. Declaração da ONU de 2007 sobre os direitos dos povos indígenas	(EF07EHCAI06MAG) Trabalhar noções relevantes sobre traços identitários dos povos originários mais representativos da América Latina e do Brasil; (EF07EHCAI07MAG) Conhecer as lutas dos povos originários e a importância destas para o processo de resistência/existência dos mesmos.
4º BIMESTRE		
Brasil Indígena	Cultura dos povos originários do Brasil <ul style="list-style-type: none">• Arte indígena, contribuição linguística, culinária, medicina tradicional, Sambaquis, etc.	(EF07EHCAI08MAG) Ampliar o conhecimento dos discentes sobre as particularidades culturais dos povos originários; (EF07EHCAI09MAG) Destacar as contribuições dos povos originários para a cultura brasileira.

Fonte: Documento Curricular de 2022, páginas 567 e 568.

O quadro de conteúdos do sétimo ano apresenta como unidades temáticas uma abordagem interescolar propondo um diálogo contínuo entre Brasil e África por um lado, e América Latina e Brasil por outro. As duas primeiras unidades têm como foco a população negra.

A primeira propõe identificar formas de resistência a partir de estratégias territoriais estabelecidas no período da escravidão, como os quilombos, com foco também nos movimentos e leis abolicionistas. Estes são apresentados por duas habilidades: organizações de resistência pré-abolição e distinção das ações das comunidades quilombolas no passado e no presente.

Em relação a este ponto levantamos uma crítica a inexistência da reflexão sobre as práticas de branqueamento adotadas pelo Estado brasileiro, como um projeto populacional



racista. Este teve seu foco de ações - políticas, jurídicas e culturais - entre os anos de 1850 e 1930, período semelhante ao proposto nos temas. Por outro lado, o foco nos movimentos abolicionistas deve ser tratado de modo cuidadoso, para que se evite um discurso celebratório destes movimentos, retirando o protagonismo das formas de resistência negra.

A discussão quilombola constitui também o currículo da geografia, sendo apresentado durante a formação do território brasileiro, como forma de resistência em um primeiro momento, e como presença negra que permanece em luta pela terra de populações negras. Nessa direção a BNCC de Geografia para este ano, indica a obrigatoriedade de debates sobre territorialidades quilombolas.

Já no que diz respeito a segunda unidade temática, são propostos objetos de conhecimento que visam debater a ausência de políticas do Estado para população negra ao final da escravidão, bem como estabelecer debates sobre a importância deste grupo em diferentes aspectos da cultura nacional. O primeiro ponto é fundamental, pois ajuda a compreender como o final da escravidão não foi acompanhado de políticas de assistência e integração. A população negra sofreu com reformas urbanas que as retiraram de zonas centrais, e as fizeram ser deslocadas para as favelas, no espaço rural, não receberam nenhum tipo de apoio para produção. No que diz respeito ao acesso à educação, este só viria a se estabelecer décadas depois. Destaca-se que neste mesmo período histórico foram estimuladas práticas imigratórias de europeus e asiáticos, que na maioria dos casos, receberam benefícios sob forma de terra, equipamentos, empréstimos e acesso a empregos (CORRÊA, 2013, 2018)

Este conteúdo também faz parte do debate geográfico, no entanto, raramente é pautado enquanto tema nos materiais didáticos, ou nas práticas docentes. O que se discute, em muitos casos, é o final da escravidão como fim da mão de obra, e a necessidade de imigração estrangeira.

O outro ponto de debate neste objeto envolve cultura afro-brasileira como forma de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Aqui práticas como religiosidade, culinária, samba, capoeira, samba, entre outros, são colocados como exemplos do que pode ser debatido enquanto objeto de conhecimento. É fundamental que estes tópicos sejam problematizados sob o prisma político da luta e resistência, para que esses assuntos não fiquem restritos a uma narrativa apenas celebrativa e vazia. Este tópico aparece no ensino de geografia ao debater a contribuição da população negra no território.

Os dois últimos tópicos debatem processos de luta, resistência e manifestação cultural de povos indígenas pautados nas identidades e culturas indígenas do Brasil e da América Latina, recortes que podem ser debatidos sob o ponto de vista geográfico.



Figura 3 – Quadro de habilidades de EHCAI - 8º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 8º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
Unidades Temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Diásporas Africanas nas Américas	O que é diáspora? Fluxo de populações africanas para o Brasil e para o continente americano no período da escravidão; Diáspora africana – pluralidade cultural e política da África.	(EF08EHCAI01MAG) Entender o processo de dispersão dos diversos povos africanos pelas Américas; (EF08EHCAI02MAG) Dar a conhecer os diversos grupos africanos que vieram para o Brasil e os impactos na estrutura identitária brasileira.
2º BIMESTRE		
Diásporas Africanas pelo Mundo	Cultura africana fora da África; Fluxo migratório de africanos para a Europa no século XXI (xenofobia, refugiados) Racismo no esporte e racismo no parlamento.	(EF08EHCAI03MAG) Enfatizar as contribuições culturais dos povos africanos para as mais diversas nações do globo terrestre; (EF08EHCAI04MAG) Fomentar, junto aos discentes, valores de respeitabilidade e aceitação da diferença; (EF08EHCAI05MAG) Discutir os impactos do racismo nos mais variados segmentos das sociedades europeias.
3º BIMESTRE		
Cosmogonia Africana	Mito da criação pelo Iorubás; Deuses e Deusas africanas.	(EF08EHCAI06MAG) Conhecer novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, mas que possa tomar plural a visão de mundo dos educandos.
4º BIMESTRE		
Povos Originários das Américas	Povos originários • Povo mapuche • Povo Quechua; Mitologia indígena • Mitos e Cosmologia.	(EF08EHCAI07MAG) Ampliar o conhecimento dos educandos sobre algumas comunidades indígenas representativas das Américas acerca de sua organização sócio-política e suas reminiscências históricas e culturais.

Fonte: Documento Curricular de 2022, páginas 568 e 569.

Observando o currículo do oitavo do Ensino Fundamental II da disciplina EHCAI, notamos dentre as unidades temáticas e objetos de conhecimento conteúdos que se expressam a partir de conceitos latentes da geografia, como “diáspora”, “racismo”, “fluxo migratório/fluxo de pessoas”, “xenofobia”. É interessante notar que esses conteúdos dialogam com as habilidades presentes na BNCC de geografia para o 8º ano, a medida que 8 das 24 habilidades para este nível de aprendizado relacionam-se de modo direto ou indireto ao continente africano. Contudo, percebe-se que as habilidades destacadas no programa de Magé estabelecem debates mais propositivos e objetivos quanto a esses temas, enquanto na BNCC de Geografia contém olhar mais direcionados às questões geopolíticas, econômicas e populacionais.

Diante dessa grade de conteúdos, a/o docente precisa estar respaldado teoricamente para trabalhar tais conceitos junto às habilidades propostas, e aos seus objetivos previstos para cada aula. Ou seja, é preciso mais do que o breve conhecimento destes termos, mas sim uma identificação teórica e epistemológica da/do professor junto aos conteúdos trabalhados, pois o não aprofundamento em tais conceitos pode transpor aos estudantes distorções conceituais ou em uma experiência escolar desconectada de suas realidades dentro ou fora da escola. Dessa forma, para entender diáspora é necessário problematizar os aspectos da escravidão, o esvaziamento e fragilização dos reinos africanos, bem como seus desdobramentos políticos, destacando o debate sobre o pan-africanismo. Ou seja, necessita-se de uma ruptura do imaginário homogêneo sobre a África, um rompimento de visões unitárias e homogêneas



amplamente ordenadas à perspectiva ocidental de construção do conhecimento (MEDES & RATTS, 2022)⁴.

Entender o racismo em diferentes espacialidades, como no esporte e na política, também demanda uma formação mais cuidadosa acerca do tema. Aliás, quanto a este ponto é necessário uma reflexão do porquê enxergar essa desigualdade apenas nesses dois espaços, e não ampliá-la para uma discussão em torno dos espaços de poder.

Nesse ponto, chama atenção a habilidade que tem como foco a aceitação da diferença. Acreditamos ser questionável que a habilidade envolva o uso da palavra “aceitação”, pois ela pode resultar em uma leitura de tolerância às diferenças, quando na verdade é preciso conviver e entender as diferenças.

No 3º bimestre, o currículo propõe o ensino-aprendizagem do corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo, a cosmogonia africana. Partindo dos povos iorubás e de deuses e deusas africanas, investindo na pluralidade de visões de mundo de educandas, conhecendo novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, ou seja, sem a intenção de tentar converter estudantes à doutrinas africanas. Novamente trazemos uma reflexão a partir dos conteúdos geográficos que debatem teorias da formação do espaço, e intolerância religiosa.

Depois de um ano letivo recheado de conteúdos afrocentrados, o 4º bimestre aborda os Povos Originários das Américas, ressaltando o conhecimento acerca da organização sócio-política e reminiscências dos povos Mapuche e Quechua. O currículo prevê no mesmo bimestre que se trabalhe também mitos e cosmologias indígenas. Cabe ao/à docente romper com a hegemonia eurocentrada de nossas referências bibliográficas e formação acadêmica, que pouco ou não abordam cosmovisões outras.



Figura 4 – Quadro de habilidades de EHCAI - 9º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 9º ANO DE ESCOLARIDADE		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º BIMESTRE		
Resistência do Povo Negro	Movimento de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu; Revolução Haitiana; Apartheid.	(EF09EHCAI01MAG) Evidenciar algumas das lutas mais importantes dos povos negros contra a opressão racial histórica, a fim de que os educandos compreendam a importância desses movimentos emancipatórios.
2º BIMESTRE		
Revoltas e Outros Movimentos De Resistência No Brasil	Modos de resistir ao período escravocrata: Quilombos, fugas, recusas de trabalho, revoltas violentas, suicídios, abortos, etc.; Revolta dos Malês -1835; Balaçada-1838.	(EF09EHCAI02MAG) Ressaltar as múltiplas formas de resistência empregadas pelos escravizados no Brasil; (EF09EHCAI03MAG) Entender de que maneira essas resistências contribuíram para o processo de emancipação política do negro brasileiro.
3º BIMESTRE		
O Rio de Janeiro e os Novos Quilombos	Circuito Pequena África; Redutos negros cariocas <ul style="list-style-type: none">• Reconexão cultural (Viaduto de Madureira, Jongo da Serrinha, Feira das Yabás, Terreirão do samba, samba do Grotão, etc.).	(EF09EHCAI04MAG) Situar os discentes sobre os pontos focais de cultura negra da região metropolitana do Rio de Janeiro, que ajudam, sobremaneira, a narrar o histórico de ocupação dessa porção do espaço pelos negros.
4º BIMESTRE		
Comunidades Tradicionais Locais	Comunidades ribeirinhas; Comunidades de pescadores. Comunidades de catadores de caranguejos.	(EF09EHCAI05MAG) Recuperar os saberes das referidas comunidades tradicionais locais; (EF09EHCAI06MAG) Valorizar os laços de pertencimento dos discentes oriundos dessas comunidades;

Fonte: Documento Curricular de 2022, páginas 570 e 571.

O nono ano em EHCAI tem em sua estrutura bimestral uma semelhança com o oitavo ano, trabalhando majoritariamente conteúdos afro-direcionados durante 1º, 2º e 3º bimestres, e abordando diretamente as comunidades tradicionais apenas no 4º bimestre. Resistência aparece como o conceito chave do último ano do ensino fundamental. Movimentos de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu, formação de quilombos e revoltas no Brasil e no mundo marcam a maioria dos conteúdos bimestrais do 9º ano. Em uma perspectiva que parte da escala mundial no 1º bimestre - Revolução Haitiana e Apartheid - para a escala nacional no 2º bimestre - Revolta dos Malês e Balaçada -, o 3º bimestre pretende abordar a escala regional metropolitana do Rio de Janeiro, com o Circuito Pequena África e redutos da presença negra na cidade do Rio e o Quilombo do Grotão em Niterói-RJ. Santos (2012) ressalta que

nas cidades brasileiras podemos ver diversas expressões espaciais dessa incorporação subalternizante de comunidades negras geradas no passado pelas relações de escravidão ou no processo de extinção do regime escravocrata, o que envolve também aquelas geradas ou incrementadas por negros ex-escravos e descendentes em migrações internas após a abolição. A migração de negros ex-escravizados que alcançaram a liberdade está na origem, por exemplo, do Quilombo do Grotão, em Niterói. Localizado numa área que durante boa parte do século XX era rural, inclusive sendo parte de uma iniciativa de reforma agrária na década de 1960, a área onde se situa o quilombo hoje é completamente integrada à mancha urbana. O mesmo acontece com



o quilombo Maria Conga, em Magé, município da franja da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esses são exemplos de como a expansão da urbanização, como uma “mancha de óleo” que avança sobre o espaço agrário, produz hibridações que multiplicam histórias e pertencimentos locais. (SANTOS, 2012, s/p.)

Ao nosso ver, o currículo poderia ter indicado entre os objetos de conhecimento os quilombos já certificados pela Fundação Cultural Palmares em Magé, como é o caso do Quilombo Maria Conga, Quilombo Feital e Quilombo Bongaba. Por que não abordar tais quilombos locais em detrimento da abordagem da Feira das Yabás ou Terreirão do samba, por exemplo? A conexão com as resistências locais é estabelecida de forma mais estreita junto às comunidades de pescadores, ribeirinhos e catadores de caranguejos, objetos de conhecimento no último bimestre. Os conteúdos de comunidades locais se relacionam com modos de viver e de trabalho de parte da população mageense que vivem relação direta com a grande litoral da Baía de Guanabara, com a densa rede hidrográfica, além de ecossistema de manguezal em Suruí e Guia de Pacobaíba - distritos mageenses.

As habilidades referentes ao 9º ano expressam um conjunto de temas que fazem parte do campo de temas da geografia, no 7º, 8º e 9º ano, trabalhando em diferentes escalaridades e focos de territorialidades e resistência. Nota-se uma relação, por exemplo, com o sétimo ano, ao tratar comunidades remanescentes de quilombo e comunidades tradicionais, bem como, aparecem de modo direto ou indireto no 8º e 9º ano projetos de resistência e descolonização no continente africano, bem como os desdobramentos geopolíticos dessas práticas. Tal qual o conteúdo verificado nas figuras 2 e 3, observamos que neste quarto, tanto as habilidades, quanto os objetos fazem parte - ou deveriam fazer - da prática docente dos professores e professoras de Geografia.

Apontamentos finais

A iniciativa do Município de Magé em criar uma disciplina específica de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena é importante, pois demonstra uma das estratégias possíveis para trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula. Porém, é de se preocupar a responsabilidade que professores e professoras de Geografia assumem ao dar aulas sobre os conteúdos, conceitos e temas previstos, muitas vezes não contemplados durante a formação em licenciatura, dando margem para reprodução de estereótipos, por exemplo. Outro fator que merece atenção é o tempo direcionado à disciplina, de apenas cinquenta minutos.

O cotidiano escolar sendo preenchido com os debates raciais pode facilitar inter/transdisciplinaridades antes não exploradas, tornando reflexões em aula mais críticas e construtivas. Contudo, também pode desresponsabilizar outras disciplinas curriculares e seus respectivos docentes das temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras, mesmo que não legalmente.

No que diz respeito ao currículo, vale destacar que as habilidades recobrem diferentes temporalidades e espacialidades negras. São trabalhadas as escalas locais, nacionais e mundiais. Resistência, território negro, África e diáspora são discussões que atravessam os conteúdos.



Sob o ponto de vista da Geografia, assinalamos que a maioria dos assuntos podem ser tratados dentro da disciplina, sendo que diversos tópicos dialogam diretamente com habilidades presentes na BNCC. Essa constatação reforça a nossa hipótese que os temas podem ser abarcados por este currículo, contudo, a existência da disciplina força essas discussões a efetivamente existirem.

Diante disso, ainda questionamos tópicos identificados na leitura do documento: quais foram os critérios de seleção de tais objetos de conhecimento? Por que nos 6º e 7º anos a divisão de unidades temáticas por bimestres são mais equilibradas quantitativamente entre temáticas indígenas e negras, enquanto no 8º e 9º ano essa divisão bimestral prioriza temas referentes à África e população afro-brasileira? Os objetivos previstos nas habilidades de EHCAI condizem com as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais? Condizem com a realidade mageense e corpo estudantil? Há formação para os professores que assumem estas disciplinas? Há orientações claras sobre elas?

Para estas perguntas precisamos de mais investigações. De toda maneira, a realidade do ensino fundamental II mageense é latente de possíveis análises que nos deem respostas, explorando as potencialidades e dificuldades pedagógicas, didáticas e metodológicas de um currículo que efetivamente combata o racismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida para a execução desta pesquisa.

NOTAS

1 - Ressaltamos que tal realidade já está em investigação no curso de mestrado da UERJ/FFP - PPGGEO, na linha de pesquisa Ensino de Geografia.

2 - Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/3901/rj/mage#etnias>. Acesso em 22/05/2023.

3 - Como informa o Documento Curricular (2022).

4 - Essa ruptura é indicada pelos autores após analisarem os aspectos de conteúdo, metodologia, abordagens teóricas e referenciais bibliográficos nos cursos de formação de professores/as de Geografia em universidades brasileiras (USP/UERJ/UFRJ/UFRGS/UFG/UnB/UFT/UNEB) e que apresentaram em seus currículos disciplinas temáticas específicas sobre geografia africana no período de 2019-2020.



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.); Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2009
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.
- CIRQUEIRA, D. M. CÔRREA, G. S. Questão Étnico-racial na Geografia Brasileira: um Debate Introductório sobre a Produção Acadêmica nas Pós-graduações Questão Étnico-racial na Geografia Brasileira: um Debate Introductório sobre a Produção Acadêmica nas Pós-graduações. Revista da Anpege, p.29-58, V.10, n.13, jan-jun.2014.
- CORRÊA, Gabriel S.; TONINI, Ivaine M. Um ensaio sobre a questão étnico-racial em livros didáticos de geografia: 18 anos após a criação da lei 10.639/03. In: SANTOS, Jorge; SEGUIDO, Alvaro. *La enseñanza de la geografía em le siglo XXI*. Alicante: Universidade de Alicante, Espanha, 2022.
- CORRÊA, Gabriel S. Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia. 261f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Ordenamento Territorial urbano e ambiental, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.
- CORRÊA, G.S. Estratégias de territorialização e resistência da comunidade remanescente de quilombo de Santa Rita do Bracuí. 359f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Ordenamento Territorial Urbano e Ambiental, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018



FERREIRA GUIMARÃES, Geny. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 292-311, abr. 2020. ISSN 2177-2770.

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Flávio dos Santos. Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HERNANDEZ, Leila leite. A África na Sala de Aula. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LACOSTE, Yves. A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Papiрус, 2007

MAGÉ. Documento Curricular da Rede de Ensino. Secretária Municipal de Educação e Cultura. 2022.

MAGÉ. Plano Diretor do Município de Magé. LEI COMPLEMENTAR Nº 6, de 15 de dezembro de 2016.

MAGÉ. Plano Municipal de Educação de Magé. Lei Nº 2267/2015. Magé-RJ, 16 de Junho de 2015.

MAGÉ. ORIENTADOR CURRICULAR. Secretária Municipal de Educação e Cultura. 2021.

MEDES E RATTS, África e Formação de Professores e Professoras de Geografia: um Estudo a partir das Ementas de Disciplinas sobre Geografia Africana. Revista Continentes (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. IN ____ Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2009

PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Renato Emerson A lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre as questões, mudanças e permanências. In: TONINI, Ivaine Maria et all. Geografia e livro didáticos para tecer leituras de mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SANTOS, M. (2020). A TEMÁTICA RACIAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL (1987-2018). *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 12(Ed. Especi), 54–77. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/854>



SANTOS, R. E. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: SANTOS, R. E. (Org.) Questões urbanas e racismo. Petrópolis: DP et Alli; Brasília: ABPN, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

SOBRENOME do autor, Nome. Magé-RJ e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (EHCAI): uma análise das políticas educacionais a partir da ótica geográfica.. Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 19, n. 2, p. 185-206, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2023.76528>. Acesso em: DD MM. AAAA.