

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
TEORIAS E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Guilherme Mendes Cruz

**A LEI Nº 10.639/2003 E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA
DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO (SEEDUC-RJ) ENTRE 2012 E 2022**

Rio de Janeiro
2024



Guilherme Mendes Cruz

A LEI Nº 10.639/2003 E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC-RJ) ENTRE 2012 E 2022

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação a nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Lima Vilela

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C957 Cruz, Guilherme Mendes

A lei nº 10.639/2003 e os currículos de geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) entre 2012 e 2022 / Guilherme Mendes Cruz. - Rio de Janeiro, 2024.

31 f.

Trabalho de conclusão de curso em formato de artigo científico (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carolina Lima Vilela.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Currículos - Mudança - Brasil. 3. Brasil - [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Cultura afro-brasileira -- Estudo e ensino. 5. Cultura afro-brasileira -- História. I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Guilherme Mendes Cruz

A LEI Nº 10.639/2003 E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC-RJ) ENTRE 2012 E 2022

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação a nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Aprovado em: 18/09/2024.

Banca Examinadora:

Carolina Lima Vilela (Orientadora)
Colégio Pedro II

Dr. Marcelo Alonso
Colégio Pedro II

Larissa Lima de Souza
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

A LEI N° 10.639/2003 E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC-RJ) ENTRE 2012 E 2022.

Guilherme Mendes Cruz

Resumo: O presente trabalho teve como meta realizar uma análise dos currículos de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) estabelecidos entre os anos de 2012 e 2022, buscando identificar a presença de conteúdos que se alinham à aplicação da lei n° 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática “história e cultura afro-brasileira”. Ressalta-se a necessidade de compreensão das mudanças curriculares ocorridas no período mencionado, uma vez que houve duas reformas curriculares realizadas pela SEEDUC-RJ. Para tanto, avalio a presença ou ausência de palavras-chave relacionadas com o texto da referida lei, ou seja, de conteúdos ligados à cultura e a formação socioespacial africana e afro-brasileira nos currículos mencionados. Por fim, trago uma reflexão sobre como o ensino de Geografia está sendo impactado em tal processo.

Palavras-chave: currículo; Geografia; Lei 10.639/2003; SEEDUC-RJ.

LAW N° 10.639/03 AND THE GEOGRAPHY CURRICULUMS OF THE STATE SECRETARIAT OF EDUCATION OF RIO DE JANEIRO STATE SECRETARIAT OF EDUCATION OF RIO DE JANEIRO (SEEDUC-RJ) BETWEEN 2012 AND 2022.

Abstract: The present work aimed to carry out an analysis of the Geography curriculum of the State Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) established between 2012 and 2022, seeking to identify the presence of contents that align with the application of law no. 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of the theme “Afro-Brazilian history and culture”. It is necessary to understand the curricular changes that occurred in the mentioned period, there were two curricular reforms carried out by SEEDUC-RJ. To this end, I evaluate the presence or absence of keywords related to the text of the aforementioned law, that is, of contents linked to African and Afro-Brazilian culture and socio-spatial formation in the mentioned curricula. Finally, I bring a reflection on how the teaching of Geography is being impacted by such a process.

Keywords: curriculum; Geography; Law No. 10.639/2003; SEEDUC-RJ.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise dos currículos de Geografia elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e oficializados nos anos de 2012 e 2022¹, para o Ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio, e 2013 e 2022, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando indícios de como vem ocorrendo a aplicação da lei nº 10.639/ 2003²- que estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática “história e cultura afro-brasileira”. Além disso, busquei tecer um diálogo com autores e autoras que têm debatido questões que perpassam pelo campo do currículo e da educação para as relações étnico-raciais.

O interesse por tal temática acompanha minha trajetória profissional³, uma vez que exerço a docência de Geografia na rede estadual fluminense desde 2014, atuando sobretudo na Regional Metropolitana VII, que abrange os municípios de Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti e Belford Roxo, onde pude trabalhar em todos os anos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, assim como na Educação de Jovens e Adultos.

O início da minha atuação em tal espaço escolar foi pautado pelo primeiro currículo unificado efetivado na rede, adotado em 2012, que orientava não só quais conteúdos trabalhar, mas também indicava em qual ano de escolaridade e bimestre. A maneira como era adotado tal documento sempre me chamou a atenção, aproximando-me de questionamentos sobre quais fatores e agentes orientavam a definição dos temas e habilidades selecionados para compor a matriz curricular de Geografia.

Logo, a pergunta que ecoava na minha cabeça era a seguinte: “qual motivo explica a atenção dada a certos temas e a supressão de outros, que estão imersos na realidade socioespacial onde leciono?”. Temas que tratam da construção socioespacial brasileira e fluminense assim como de suas populações, abordando, por exemplo, questões relacionadas às histórias e geografias da população negra, não pareciam receber o devido protagonismo, ainda que já houvesse legislações que tornavam obrigatórias tais abordagens.

Seguindo tais trilhas de investigação, cabe destacar inicialmente que os currículos mencionados anteriormente foram organizados de modo a seguir os parâmetros curriculares

¹ Cabe destacar que houve o lançamento de outro documento curricular pela SEEDUC-RJ em 2024. O Currículo Referencial de 2024 abarcou o Ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio (incluindo o técnico) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA (itinerários formativos).

² A lei menciona como fundamental a ampliação do debate escolar acerca da luta dos(as) negros(as) no Brasil, assim como da cultura negra brasileira e dos papéis dos(as) negros(as) na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

³ Desde 2014, ocupo o cargo de Professor Docente I (30 horas) de Geografia na SEEDUC-RJ.

nacionais mais recentes, assim como a estrutura dos principais exames aplicados para medir a aprendizagem em nível federal e estadual. Além disso, eles apresentam um alinhamento com algumas tendências contemporâneas das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação, fazendo assim um apelo ao discurso científico para justificar as escolhas realizadas na elaboração de tais matrizes, ainda que nem sempre estejam indicadas quais são tais teorias.

Ademais, saliento que para se pensar tal contexto em escala estadual, também foi necessário realizar um diálogo com as mudanças que vêm ocorrendo no nível federal de governo. É importante mencionar que durante o período entre 2012 e 2022, houve duas novidades importantes: o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e que, segundo o Ministério da Educação (MEC), busca estabelecer “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017); e a criação do Novo Ensino Médio (NEM), também através da lei nº 13.415, de 2017, que objetiva criar um currículo mais flexível, indo ao encontro da BNCC, ofertando assim “diferentes possibilidades de escolha aos jovens, os Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (Brasil, 2017).

Na rede estadual do Rio de Janeiro, o estabelecimento do NEM trouxe a redução dos tempos dedicados à Geografia escolar no Ensino Médio, visto que, em 2024, ela deixou de aparecer no terceiro ano de tal etapa e teve os conteúdos que vinham sendo trabalhados do primeiro e segundo anos reduzidos significativamente. Desse modo, temas que eram debatidos por tal componente curricular passaram a integrar alguns itinerários formativos, em eletivas ou trilhas de aprofundamento⁴. Destaco também que o esvaziamento da grade curricular tem provocado uma série de manifestações contrárias de docentes e estudantes em torno de tal tema⁵.

⁴ Dentre as eletivas que fazem parte do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas temos as denominadas "Preconceito, Discriminação e Racismo"; "Multiculturalismo"; e "Intervenção Social". No que tange a organização curricular dos itinerários, há diversos componentes curriculares que devem tratar dos temas dispostos pela lei 10.639/2003, como os intitulados "Práticas Afirmativas", "Brasil da Lei" e outros.

⁵ Eliane Maria, g1 Rio. **Estudantes fazem ato no Centro do Rio pedindo a revogação do Novo Ensino Médio**. G1, Rio de Janeiro, 15 de março de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/03/15/estudantes-fazem-ato-no-centro-do-rio-pedindo-a-revogacao-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 21 mar. 2024.

Vinícius Calixto, Band News FM Rio. **Professores do Rio paralisam atividades contra Novo Ensino Médio**. Band News Fm, Rio de Janeiro, 20 de março de 2024. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/rio-de-janeiro/noticias/professores-do-rio-paralisam-atividades-em-protesto-contra-novo-ensino-medio-16675766>. Acesso em: 21 mar. 2024

Não obstante, é importante ressaltar que o debate acerca das questões raciais no Brasil e, mais especificamente, na Educação, tem ganhado cada vez mais destaque nas últimas décadas, fruto sobretudo da atuação da militância negra nas diversas esferas políticas. Este processo resultou, dentre outras coisas, na elaboração de novas políticas afirmativas voltadas para a população negra, como as do campo educacional, mais notadamente no estabelecimento da Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012) e da já mencionada lei nº 10.639/2003.

Sendo assim, a pesquisa aqui exposta se justifica por conta da necessidade de ampliação do debate acerca de como vem ocorrendo a aplicação da lei nº 10.639/2003 nos currículos de Geografia da rede estadual fluminense, completados mais de 20 anos de sua promulgação. Além disso, a construção de uma Geografia escolar que tenha contribuição mais ativa da população afro-brasileira e indígena mostra-se fundamental, visto os frequentes desafios políticos e sociais enfrentados por tal parcela do povo brasileiro atualmente.

Tendo em vista o exposto acima, ao longo da pesquisa busco me aproximar das discussões realizadas por autores e autoras alinhados com as chamadas teorias críticas e pós-críticas do currículo, dialogando com temas como ideologia, poder, classe social, identidade, alteridade e diferença, subjetividade, discurso, cultura, gênero, raça⁶, etnia, dentre outros. Assim, são fundamentais os trabalhos de Arroyo (2013), Silva (1999, 2014), Macedo e Lopes (2011), hooks (2017), Freire (1996), Mendes e Ratts (2021), Munanga (2004), dentre outros(as) autores(as).

Para dar conta de tal análise, escolhi como metodologia a realização de levantamento dos temas presentes nos currículos que apresentam relação explícita com os conceitos de cultura⁷ e história africana e afro-brasileira. Assim, foram analisados os currículos do Ensino Fundamental Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos adotados entre 2012 e 2022, considerando apenas o componente curricular Geografia. Além disso, avalei especialmente os temas contidos nas habilidades específicas e objetivos do conteúdo,

⁶ Utilizo o conceito de raça não como realidade biológica, mas como termo que trás consigo um conteúdo político e ideológico, sendo utilizado historicamente como ferramenta de hierarquização dos indivíduos com base em características morfológicas, como a cor da pele e o formato do nariz e das bocas, por exemplo. Nos últimos séculos o conceito de raça tornou-se ferramenta para exercer poder, estando sempre associado às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, buscando negativar determinados grupos, como africanos. (Munanga,2004).

⁷ É importante destacar que não existe uma “cultura negra” homogênea e biologizada, mas sim uma gama de contribuições de povos negros de origem distinta, de forma não estática, que podem apresentar mais ou menos aproximações. Para ampliar o debate ver os trabalhos de Stuart Hall (2002 e 2008).

que são as partes do currículo elaboradas em nível estadual, uma vez que alguns dos documentos em questão também citam as competências e habilidades presentes na BNCC.

Dessa forma, foram pesquisados termos que mantinham alguma relação, direta ou indiretamente, com o texto da lei nº 10.639/2003, a saber: **cultura negra, cultura afro-brasileira, cultura africana, povo negro, África, continente africano, negro(a)(s), africano(a)(s), afro-brasileiro(a), afrodescendentes, quilombos e quilombola**. Em casos em que não há menção às palavras-chave pesquisadas, busquei listar também temas onde tal enfoque poderia ser trazido em sala de aula pelo(a) docente de Geografia ou mesmo através de projetos interdisciplinares que abordassem tais temáticas.

Por fim, foi feita a discussão dos dados levantados e tecidas contribuições para fortalecer o ensino de Geografia enquanto prática antirracista cotidiana e indispensável para a formação de cidadãos críticos da realidade social brasileira, assim como da formação de uma consciência racial e social renovada, potencializando os saberes e fazeres negros, assim como a ação política na busca e no fortalecimento de direitos.

2. CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E A LEI Nº 10.639/2003

O currículo é uma construção fundamental para a gestão do processo ensino-aprendizagem no espaço escolar. Tendo como base a premissa de que ele, em qualquer vertente teórica de análise, está relacionado a uma ideia de sistematização das experiências e situações de aprendizagem, podemos afirmar que a organização curricular sempre será alvo de uma série de disputas políticas que permeiam a sociedade, visto que, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (Silva, 1999, p.15).

Dessa forma, atualmente o currículo integra discussões mais amplas, que vão para além dos muros da escola e incluem temas pulsantes, como as questões de gênero, de classe e de raça. É importante notar que o currículo é parte fundamental na construção de conhecimento e identidades, afetando não só a vida de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as) que frequentam os espaços escolares, mas a sociedade como um todo. Retomando a discussão levantada pelo autor mencionado anteriormente:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O

currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p.150).

Outro ponto importante para se analisar o currículo é ter em mente que ele possui como característica o movimento, sendo assim, não deve ser entendido como um documento estático, pois é alvo de intensa disputa que marca a estrutura de qualquer sociedade, fruto de uma racionalidade jamais isenta de posições políticas. Para o geógrafo Renato Emerson dos Santos,

O currículo é, portanto, um “fluxo”, mais do que um documento, listagem de conteúdos ou um conjunto de indicações de caráter prescritivo; ele é algo em constante disputa, que aparece nestas “materializações” e nas práticas cotidianas na escola e na sala de aula, onde também há atores sociais disputando intensamente o processo de formação humana no seio da escolarização (Santos, 2010, p. 142).

O debate atual acerca da importância de se incluir cada vez mais a pauta racial nas escolas do Brasil é extremamente necessário dentro do contexto político, social e cultural do país, com destaque para a sociedade fluminense, na qual há grande parcela de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, segundo dados do Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸.

Pensar um currículo que perpassa tal discussão não só é necessário, como dever legal dos sistemas de educação do país, indo ao encontro do que estabelece a lei nº 10.639/2003 e outros marcos fundamentais da legislação brasileira e estadual. Segundo o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É importante salientar que tais políticas têm como meta, dentre outras coisas: garantir o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias e manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos; cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (Brasil, 2004, p.2).

A promulgação da lei nº 10.639/2003 é fruto do debate e da militância negra em torno da Educação no Brasil. Dessa forma, um dos pontos questionados no momento de sua construção foi a forma como se dava a organização curricular no país, uma vez que diversos

⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2022, somavam 20.447 quilombolas, 2.595.253 pretos e 6.682.740 pardos.

estudos apontavam para a falta de referências e conteúdos relacionados à população negra, sobretudo aqueles que trazem luz acerca de sua diversidade cultural e contribuições para a formação socioespacial brasileira.

Tal lei busca atender a demanda por maior representação e aprofundamento de conhecimentos sobre o povo brasileiro, sendo ferramenta que confronta o racismo e visa desenvolver uma educação antirracista. Segundo a filósofa e educadora Gisele Rose da Silva (2021):

[...] Se faz necessário compreender que um dos erros no que tange algumas interpretações da implementação da lei 10.639/03 está no fato de que a mesma não surge para aumentar a autoestima dos(as) negros (as), mas sim para combater o racismo na educação, propondo uma educação que seja de fato antirracista e que consiga abraçar a todos os indivíduos de forma igualitária, pois esta construção de um imaginário que, ao longo dos últimos anos continua entendendo que a referida lei irá “privilegiar” os negros, diverge e muito do intuito da constituição da mesma. (Silva, 2021, p. 40)

Em um país onde a população negra sempre teve seus saberes e direitos negados, é fundamental pensar currículos, sobretudo na Educação Básica, que resgatem a contribuição de tal parcela do povo brasileiro, visto que se trata de uma seleção de conhecimentos que visa influenciar as pessoas e, por conseguinte, a sociedade como um todo. Assim, há uma disputa por espaço e representação que está posta. Para a autora citada anteriormente:

[...] É necessário entender que as instituições de ensino atuam como aliadas nesta estrutura racista, que recebe todos os dispositivos enviados por esta, demonstrando isso nos currículos. São relevantes ações para com alunos e alunas negras, no trato com professores, diretores, orientadores e coordenadores negros, ou seja, reforçando e ressignificando as formas racistas de trato com o outro. [...] O racismo afeta diretamente as instituições de ensino, pois sendo estas formadoras e educadoras, são parte estrutural e estruturante do nosso país. Estas instituições possuem uma das características mais pujantes do racismo em nossa sociedade que é tornar invisível as diferenças (Silva, 2021, p. 48).

Desse modo, o currículo, com destaque para o de Geografia, também deve ser entendido como um texto racial. As questões de raça e etnia não devem ser simplesmente temas transversais, mas aspectos centrais para a construção do conhecimento, das relações de poder e identidade. Assim, o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais.

Os currículos de Geografia precisam trazer, obrigatoriamente, as contribuições do povo negro para a formação socioespacial do país, assim como fomentar a construção das

identidades da população brasileira e da cidadania. Assim, entendo que a ciência geográfica traz subsídios fundamentais para afastar os indivíduos negros de uma representação subalternizada e estigmatizada, que os associam somente a um lugar sofrimento, evidenciando-os, por outro lado, como agentes complexos, capazes de construir múltiplos saberes, vivências e geografias.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na presente análise envolveu revisão bibliográfica de obras que versam sobre currículo, educação pública, educação antirracista, legislação educacional brasileira, Geografia Escolar e temas afins, além de uma investigação exploratória em documentos curriculares da rede estadual fluminense lançados entre 2012 e 2022. O recorte temporal marca o início da adoção de um currículo padronizado pela SEEDUC-RJ, assim como transformações recentes decorrentes das novas políticas educacionais federais e estaduais, com destaque para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM).

Na primeira etapa da parte empírica, foi feita uma análise das legislações educacionais federais e estaduais, assim como dos currículos utilizados pela SEEDUC-RJ no período mencionado anteriormente. Dessa forma, buscou-se criar um referencial sólido amparado pelas políticas públicas em tais escalas geográficas.

Posteriormente, foram analisados os currículos de Geografia resultantes das últimas reformas curriculares realizadas para os segmentos do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta etapa, buscou-se identificar, comparando os currículos de Geografia publicados entre 2012 e 2022, a presença de palavras e termos relacionados aos conteúdos estabelecidos pela lei nº 10.639/2003.

Assim, alguns termos foram listados a priori, mas também houve a inclusão de outros ao longo da análise documental, tendo sido estabelecida uma lista final com onze termos, sendo eles: **cultura negra, cultura afro-brasileira, cultura africana, povo negro, África, continente africano, negro(a)(s), africano(a)(s), afro-brasileiro(a), afrodescendentes, quilombos e quilombola**. Além disso, foram identificadas temáticas que não trazem diretamente menção aos itens buscados, mas que ainda assim podem se aproximar de discussões relacionadas ao que trata a lei nº 10.639/2003. Os resultados da comparação foram organizados em quadros e discutidos à luz da bibliografia.

3. BREVE ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DA SEEDUC-RJ ENTRE 2012 E 2022

O Currículo Mínimo adotado pela SEEDUC-RJ em 2012, para o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, foi fruto de um processo de revisão de uma primeira versão do documento, de 2011⁹. Através dele buscou-se unificar o currículo na rede estadual de ensino fluminense, visando, dentre outras coisas, contribuir para uma melhoria dos índices educacionais do estado, que apresentava um baixo desempenho em avaliações nacionais, como o medido a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e estaduais, como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)¹⁰.

O texto do documento em questão destaca que se estabelece a partir dele um “ponto de partida mínimo” para o ensino em todas as unidades escolares da SEEDUC-RJ, devendo ser complementado pelos professores no seu fazer cotidiano, sendo essa parte importante para o sucesso da sua implementação. Assim, afirma-se que:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que **precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado** (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012, p.2, grifos do autor).

Dessa forma, ainda que apenas o ensino dos eixos obrigatórios do Currículo Mínimo e o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas a esses já utilize boa parte da carga horária dedicada a cada área do conhecimento, ainda fica listado como um dever das escolas e professores(as), complementar a estrutura básica fornecida pela Secretaria, o que se torna um desafio dadas as limitações de tempo cada vez mais impostas.

Em seu capítulo de apresentação, o documento destaca também que sua finalidade é orientar quais itens devem ser parte do processo de ensino e aprendizagem, pois:

Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as

⁹ Não há currículo mínimo para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, apenas os parâmetros estabelecidos no Documento Orientador Curricular, de 2022.

¹⁰ Giuliander Carper, Terra. Ideb: após penúltima posição, ensino médio do RJ sobe 11 posições. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ideb-apos-penultima-posicao-ensino-medio-do-rj-sobe-11-posicoes,b0bb42ba7d2da310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012, p.2).

Assim sendo, podemos notar que além de uma preocupação em seguir parâmetros nacionais, também se levou em conta a estrutura dos principais exames adotados em nível federal e estadual, além da necessidade de alinhamento com as “tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação”, a partir das quais se faz um apelo ao discurso científico para justificar as escolhas realizadas na elaboração de tal matriz, ainda que não se mencione quais seriam as teorias adotadas. Cabe destacar que a escolha por uma ou outra tendência nunca é neutra, sendo fruto de intensa disputa política¹¹. Segundo Saulo Cezar Guimarães de Farias:

A proposta do governo estadual tem como objetivo maior criar um paralelo entre o que é requerido para um bom desempenho em avaliações e indicadores educacionais aplicados no país, com um equilíbrio diante de muitas desigualdades entre as escolas das suas coordenadorias. Entretanto, passou por cima de grandes e profundas discussões acadêmicas sobre formação de currículos e outra ainda maior, encontrada dentro da ciência geográfica e ensino de geografia (Farias, 2014, p.95).

Tal proposta foi organizada buscando deixar de lado a influência dos modelos curriculares nos quais a centralidade estava no acúmulo de conteúdos pelos(as) estudantes, visando assim destacar a necessidade de estabelecer um processo de ensino e aprendizagem mais relacionado com o desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos(as) discentes. De acordo com o autor citado anteriormente:

Vivendo em um mundo globalizado e de certo modo com uma característica cultural unificada, passamos a ter novos problemas que necessitam de novas formas de produção e apropriação dos saberes para resolvê-los. Para muitos educadores a função da escola contemporânea se tornou maior e mais complicada que as anteriores e para lidar com essas novas particularidades, seria necessária a capacidade de desenvolver nas crianças, adolescentes e jovens habilidades e competências para planejar e resolver problemas do seu cotidiano (Farias, 2014, p. 91)

Tal organização do Currículo Mínimo (2012) foi recebida de forma controversa por uma parcela significativa dos(as) docentes da rede, fato que inclusive pôde ser visto nas escutas virtuais realizadas pela SEEDUC-RJ, em que houve uma série de comentários em tal

¹¹ Entre os anos de 2010 e 2014, o governador do Rio de Janeiro foi Sérgio Cabral Filho, então membro do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e o secretário de educação, Wilson Risolia Rodrigues, economista de formação e conhecido por se alinhar de forma profunda às políticas de cunho neoliberal, sendo defensor assíduo da meritocracia e de um modelo de educação como negócio.

sentido, como também mostrou Farias (2014) em sua análise. Além do autor, Barbara Priscila Gomes Policarpo, também buscou compreender a estrutura de tal documento, onde concluiu que apesar da roupagem de inovação, ele não estabelecia uma nova metodologia de ensino. Segundo ela:

A organização do currículo a partir do desenvolvimento de habilidades e competências traz a necessidade de uma reflexão sobre o que realmente muda na prática com o desenvolvimento das mesmas. A ideia de um currículo mínimo baseado em habilidades e competências deveria ser inovadora, mas na realidade a inovação foi descrever as habilidades e competências e esvaziar os conteúdos (Policarpo, 2018, p.309).

A coordenação da elaboração do currículo de Geografia, em 2012, foi realizada por seis professores(as), classificados(as) como colaboradores(as) pela SEEDUC – RJ. Dentre esses(as), cinco eram lotados(as) em unidades escolares da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, assim como a professora nomeada como articuladora (vinculada ao Instituto de Geociências / Departamento de Geografia da UFRJ) e a coordenadora (vinculada ao Colégio de Aplicação da UFRJ)¹². Não consta comentários sobre a contribuição dos(as) demais professores(as) da rede, mas, segundo é relatado no documento:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012, p. 2).

O documento traz também um breve panorama de quais elementos da ciência geográfica passaram a sua elaboração, onde menciona-se:

[...] A análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012, p.3).

¹² Em março de 2024, a SEEDUC-RJ contava com 1232 escolas, sendo 1131 urbanas e 101 rurais, onde há 796 unidades na RJMR (64,61%) e 436 no interior (35,39%), além de 629.298 estudantes ativos, boa parte deles(as) na etapa do ensino médio, do sexo feminino e localizados na região metropolitana do estado, segundo dados Secretaria.

Na versão de 2013, voltada exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não há maiores informações sobre o papel dos(as) professores(as) da rede na elaboração do texto, sendo apenas comunicada a participação de quatro professores colaboradores.

Em tal texto salienta-se que foram tomados como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, assim como os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e as matrizes das principais avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Além disso, destacou-se que:

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que atendesse às demandas do alunado específico que compõe a Educação de Jovens e Adultos, valorizando sua pluralidade de experiências, ritmo de aprendizagem, vida profissional, origens, etnias, idades e crenças. Sendo assim, **buscou-se, ainda mais, fugir de um currículo conteudista, que pressupõe o aluno como uma tábula rasa, privilegiando-se uma proposta que permitisse um processo de aprendizagem dialógico.** [...] Portanto, este documento é um guia aos nossos professores nesse processo de reparação da grande dívida social aos alunos privados do direito a uma educação de qualidade na idade certa. Dessa forma, espera-se, até o fim do curso, fornecer aos alunos as ferramentas críticas e investigativas que o coloquem em pé de igualdade frente às oportunidades profissionais e sociais (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013, p.2, grifos do autor).

O Currículo Mínimo voltado para a EJA também enaltece que a Geografia apresenta um papel fundamental na formação crítica e cidadã do público de tal modalidade, servindo como ferramenta para a transformação social de jovens, adultos e idosos:

A Geografia é tratada numa perspectiva de uma ciência social cujo olhar se estende desde os atores sociais até os fenômenos naturais numa perspectiva espacial integrada e crítica. O ensino da Geografia cumpre importante papel no sentido de oportunizar aos jovens e adultos o acesso a conhecimentos e instrumentais que permitam o desvendar de atores e de processos socioespaciais com implicações diretas e indiretas em suas vidas, assim como dos mecanismos de ação política e intervenção na formulação de políticas públicas que tenham como objetivo a melhoria das condições de vida do conjunto da sociedade (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013, p.3).

De fato, é importante o reconhecimento da Geografia enquanto ciência que pode fornecer ferramentas teóricas para se (re)pensar o mundo e, para além disso, transformá-lo. Seu ensino, sobretudo quando voltado para os(as) estudantes da EJA, precisa dialogar com as complexas realidades socioespaciais em que eles(as) estão inseridos(as), pois em muitos casos são essas realidades as responsáveis pelo cenário de evasão e abandono escolar que marca as

trajetórias de tal alunado, como a precariedade de infraestrutura ou o cenário de violência urbana que impede o acesso aos espaços escolares, por exemplo.

Por fim, o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio, de 2022, teve como pano de fundo a preocupação em adaptar o currículo estadual às necessidades do chamado Novo Ensino Médio, criado pela lei nº 13.415, de 2017. De acordo com tal lei, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o país passaria a ter um currículo mais flexível, buscando atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ofertaria também “diferentes possibilidades de escolhas aos jovens, os Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.”. (Brasil, 2017)

Cada Organizador Curricular foi delineado e organizado de maneira progressiva, em séries ou módulos, nos quais foram indicadas as competências, as habilidades gerais, as habilidades específicas (aquelas que são particulares à realidade do Estado do Rio de Janeiro) e os objetos de conhecimento essenciais para cada componente curricular. Nessa etapa, consultou-se o [Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro] (DOC-RJ) e a (BNCC) para a complementação de cada componente curricular, de forma coerente na progressão e contextualização das aprendizagens. Foram relacionadas às competências e às habilidades abordagens sobre diversidade e inclusão, acatando as legislações vigentes, que determinam a obrigatoriedade de conteúdos tais como: Cultura Africana e Indígena, Lei Maria da Penha, dentre outros (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2022, p. 15).

Segundo o documento em questão, houve um total de 313 participantes na elaboração do componente curricular Geografia (professores, diretores e coordenadores) e 1.078 na Área de Conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal fluxo ocorreu da seguinte forma:

Após a finalização dessa etapa, promoveu-se a participação dos docentes da rede no processo de elaboração do currículo, por meio de consulta pública (Tabela 1.). Os Organizadores Curriculares anteriormente elaborados foram disponibilizados aos professores da rede, de acordo com a sua habilitação profissional, através de formulários eletrônicos. A finalidade era a ordenação bimestral das habilidades e dos objetos de conhecimento para cada componente curricular. Dessa maneira, sistematizou-se a disposição sugerida pelos docentes para cada bimestre, em cada um dos componentes curriculares, finalizando-se a organização dos Currículos (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2022, p. 15).

Dessa forma, o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (2022) teve como objetivo modificar a estrutura curricular do Ensino Médio, trazendo assim uma redução dos tempos dedicados ao ensino de Geografia, visto que ela deixou de aparecer no terceiro ano e teve os conteúdos do primeiro e segundo anos reduzidos significativamente.

Com a diminuição da carga-horária dedicada à Geografia na etapa do Ensino Médio, alguns temas que eram debatidos por ela passaram a integrar os componentes eletivos, que nem sempre possuíam uma ementa clara e detalhada, gerando confusão para discentes e docentes, algo que vem provocando uma reação da sociedade civil em torno de tal tema.

Cabe destacar que ele foi elaborado apenas por um professor e uma professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inclui a Geografia, contando também com a matriz de referência para os chamados itinerários formativos, como, por exemplo, os componentes “Participação Social no Estado Brasileiro”, “Envelhecimento da População Brasileira”, “Do Direito à cidade” e “Relicário de heranças”.

A forma como a Geografia foi pensada em tal contexto não está explícita no documento, mas a redução da sua participação na grade curricular parece indicar que sua relevância social foi depreciada em tal momento, já que no momento de finalização da escolarização básica ela não compõe obrigatoriamente os debates que estão sendo realizados. Assim, seguirei para o debate envolvendo os documentos aqui expostos e a análise da aplicação da lei nº 10.639/2003.

4. APROXIMAÇÕES ENTRE A LEI 10.639 E OS CURRÍCULOS FLUMINENSES (2012-2022)

Nessa etapa, busco relacionar a lei nº 10.639/ 2003 com os currículos estaduais mencionados acima. Tal caminho de pesquisa parte do questionamento acerca da existência ou não de entraves à aplicação de tal lei e, por conseguinte, da construção de uma Geografia escolar que tenha uma contribuição mais ativa de povos marginalizados, com destaque para a população afro-brasileira e africana.

4.1. Ensino Fundamental - Anos Finais (2012 e 2022)

No currículo de 2012, não houve menção aos termos buscados no **6º do Ensino Fundamental Anos Finais**. Ainda assim, durante o quarto bimestre, que apresenta como foco “Relação homem e natureza”, há a seguinte habilidade e competência: “Conhecer diferentes formas de apropriação do espaço (desenvolvimento sustentável etc.)”. Em tal momento, poderia haver uma aproximação com a temática quilombola, enaltecendo a importância da manutenção de seus modos de vida e territórios para a preservação ambiental, tema relevante

e mencionado em todos documentos curriculares contemporâneos.

Já no currículo de 2022, ainda durante tal ano de escolaridade, há a unidade temática “O Sujeito e seu lugar no mundo”, onde um dos objetos do conhecimento é “Identidade Sociocultural” e tem consigo a habilidade “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”. Assim, novamente cabe trazer para o debate as formas de modificação da paisagem feitas pelos povos de origem africana, que diverge substancialmente da lógica trazida pelos brancos europeus.

No **7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais**, em 2012, não foram citados os termos pesquisados. Nas habilidades e competências do terceiro bimestre, com o foco “Sociedade e cultura no Brasil”, há as seguintes: “Identificar as principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência étnica e cultural” e “Caracterizar e diferenciar os principais fluxos migratórios intra e inter-regionais e urbanos no Brasil, em diferentes períodos, identificando assim as principais dinâmicas da população em diversos momentos”. Assim, ainda que não haja referência ao povo negro ou à cultura negra/afro-brasileira, é fundamental que tal abordagem seja posta e exista um protagonismo negro no debate acerca da formação cultural do nosso país, visto que, muitas das vezes, tal papel é relegado a um segundo plano ou descrito de forma superficial. Mais uma vez, há como aproximação obrigatória a discussão acerca da migração forçada de africanos(as) escravizados(as), esses pertencentes a diferentes grupos étnicos e que foram fundamentais para a formação da população brasileira tal qual vemos atualmente.

Por fim, ainda durante o sétimo ano, ao longo do quarto bimestre, cujo foco são “As bases econômicas da organização social brasileira”, uma das habilidades e competências é “Localizar e diferenciar as áreas de produção agrícola, industrial e extrativista no Brasil, identificando os principais produtos das atividades econômicas, o destino da produção e as relações de trabalho existentes”. Cabe assim um diálogo que evidencie o papel fundamental do trabalho da população negra, liberta ou escravizada, para a produção econômica do país em todos os setores produtivos.

No texto de 2022 houve menção ao termo "quilombos", na seguinte habilidade “Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”. Em tal tópico, a Geografia pode contribuir de forma relevante, visto a grande gama de estudos e análises feitas a partir do conceito de território, sobretudo aqueles

relacionados aos povos quilombolas, ribeirinhos, indígenas e outros considerados tradicionais, feitas nas últimas décadas.

No **8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais**, ainda em 2012, o segundo bimestre apresentava como foco “O continente americano e sua diversidade” e trazia a habilidade e competência “Identificar as características étnico-culturais dos povos americanos, relacionando-as às matrizes europeia, africana e indígena, na construção da identidade da população do continente americano”.

No currículo de 2022, há três habilidades que contemplam os temas aqui buscados, onde é citado o termo “África” em diversos contextos: uma vez ligado ao estudo das “situações geopolíticas” e “suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra”; em outra, na elaboração de mapas e croquis que representem as dinâmicas urbanas e rurais, o ordenamento territorial, contextos culturais; e, por fim, na análise de “aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos” do continente africano.

Por fim, no **9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais**, de 2012, há um bimestre dedicado integralmente ao estudo do continente africano, onde busca-se, dentre outras coisas, localizá-lo, caracterizar suas regiões e dinâmicas naturais, além das relações culturais, religiosas, socioeconômicas e políticas. Ademais, ele tangenciava temas como a urbanização, as migrações, os conflitos e as epidemias.

Já no currículo de 2022, ainda durante tal ano de escolaridade, uma das habilidades relacionadas ao objeto de conhecimento “Manifestações culturais na formação populacional” menciona-se o seguinte: “Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças”. Acredito que tal habilidade vai ao encontro da necessidade de se debater e combater o racismo contra a população negra, sobretudo aquele vivenciado no Brasil, assim como trazer para o primeiro plano a cultura negra presente no país.

Diante do que foi exposto anteriormente, é possível afirmar que a lei nº 10.639/2003 apresentava pouco ou nenhum espaço no currículo de 2012 da SEEDUC-RJ, referente ao Ensino Fundamental Anos Finais. No sexto e sétimo anos de escolaridade, uma fase de transição importante em que os componentes curriculares tornam-se mais complexos para os(as) estudantes, considero que deveria ter sido assegurado o contato com mais temáticas que se aproximam de uma educação de fato antirracista, valorizando os saberes, culturas, identidades e as lutas do povo negro, sobretudo no Brasil e no estado do Rio de Janeiro.

Ainda que em 2022 houvesse mais habilidades que tangenciam conhecimentos sobre o

continente africano e a presença quilombola no Brasil, não há nenhuma unidade temática ou objeto de conhecimento que trate exclusivamente de tais temas, permitindo assim o aprofundamento de discussões tão caras para a formação críticas dos(as) estudantes.

Quadro 1 - Ensino Fundamental - Anos Finais

Etapa de escolaridade	Aproximações com a lei n° 10.639/2003 (2012)	Aproximações com a lei n° 10.639/2003 (2022)
6° Ano do Ensino Fundamental	Não há menção aos termos buscados.	Não há menção aos termos buscados.
7° Ano do Ensino Fundamental	Não há menção aos termos buscados.	<p>Unidade temática: Conexões e escalas</p> <p>Objeto de conhecimento: Formação territorial do Brasil</p> <p>Habilidades: Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p>
8° Ano do Ensino Fundamental	<p>Foco do bimestre: O continente americano e sua diversidade.</p> <p>Habilidade e competência: Identificar as características étnico-culturais dos povos americanos, relacionando-as às matrizes europeia, africana e indígena, na construção da identidade da população do continente americano.</p>	<p>Unidade temática: O sujeito e seu lugar no mundo</p> <p>Objeto de conhecimento: Diversidade e dinâmica da população mundial e local</p> <p>Habilidades: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.</p>
8° Ano do Ensino Fundamental		<p>Unidade temática: Formas de representação e pensamento espacial</p> <p>Objeto de conhecimento: Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África.</p> <p>Habilidades: Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.</p>
8° Ano do Ensino Fundamental		<p>Unidade temática: Natureza, ambiente e qualidade de vida</p> <p>Objeto de conhecimento: Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África.</p> <p>Habilidades: Analisar as características de países e grupo de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p>
9° Ano do Ensino Fundamental	<p>Foco do bimestre: África: formação socioespacial e a diversidade</p> <p>Habilidade e competência: - Localizar o continente africano e observar seus limites geográficos. - Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões africanas, destacando as dinâmicas naturais (tendo como referência os biomas terrestres) e as relações culturais, religiosas, socioeconômicas e políticas. - Identificar a estrutura e a dinâmica da população no continente africano. - Compreender o processo histórico de organização espacial africana, enfatizando questões econômicas, políticas, culturais, étnicas e sociais, tais como o mercado, a urbanização, as migrações, os conflitos, as epidemias etc.</p>	Não há menção aos termos buscados.

Fonte: SEEDUC-RJ. Elaboração: Autor (2024).

4.2. Ensino Médio (2012 e 2022)

Ao longo do Ensino Médio, a construção curricular da Geografia não se aproxima ou se aproxima de maneira muito precária do que é estabelecido pela lei n° 10.639/03. O arranjo realizado por conta do Novo Ensino Médio tornou ainda mais desafiador a realização de debates aprofundados acerca das temáticas que estabelece a lei em questão, uma vez que pulverizou o ensino da Geografia e tornou-o esvaziado.

Ao longo do Currículo Mínimo de 2012, para o **1° ano do Ensino Médio** não há referência alguma aos termos buscados. Cabe destacar que ao longo de tal ano de escolaridade, priorizava-se o estudo de temas como “representações gráficas e cartográficas”, “a dinâmica climática e os biomas”, “dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográficas”, “a questão ambiental”.

Já no currículo de 2022, no decurso do quarto bimestre, há como habilidade “Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo”. Em seguida, menciona-se como habilidade específica: “Identificar as diversas manifestações culturais dos estados da federação”; e como objeto de conhecimento: “As diversas práticas sociais e econômicas como estímulo da cultura do consumismo. Analisar o impacto do consumo da indústria cultural nas manifestações populares em diferentes pontos do território nacional”. Dessa forma, como citei anteriormente, há a possibilidade de fortalecimento dos conhecimentos acerca da identidade cultural negra, avultando as manifestações populares relacionados a tal raça e suas características regionais.

No **2° ano do Ensino Médio**, nos documentos de 2012 e 2022, não foram encontrados os termos utilizados como referência na atual pesquisa. Em tal etapa de escolaridade há, por exemplo, objetos de conhecimento ligados à compreensão dos espaços urbanos e rurais, assim como das relações de trabalho ao longo do tempo, do processo de Globalização e Regionalização, de industrialização no mundo e no Brasil, além da ocupação territorial/formação das fronteiras.

Por fim, durante o **3° ano do Ensino Médio**, no Currículo de 2012, há uma única alusão ao termo “África” durante o primeiro bimestre, mais especificamente na habilidade e competência “Comparar os diferentes processos de industrialização da Europa, EUA, Japão, Tigres Asiáticos, China, África e Brasil”, essa relacionado ao foco “A indústria e seus diferentes processos de organização espacial”. Cabe lembrar que por conta da reorganização

curricular atrelada ao Novo Ensino Médio, a Geografia deixou de figurar no último ano escolar da rede estadual fluminense.

Quadro 2 - Ensino Médio

Etapa de escolaridade	Aproximações com a lei nº 10.639/2003	
	2012	2022
1º Ano do Ensino Médio	Não há menção aos termos buscados.	Não há menção aos termos buscados.
2º Ano do Ensino Médio	Não há menção aos termos buscados.	Não há menção aos termos buscados.
3º Ano do Ensino Médio	<p>Foco do bimestre: A indústria e seus diferentes processos de organização espacial.</p> <p>Habilidade e competência: Comparar os diferentes processos de industrialização da Europa, EUA, Japão, Tigres Asiáticos, China, <u>Africa</u> e Brasil</p>	Não há mais Geografia na grade curricular.

Fonte: SEEDUC-RJ. Elaboração: Autor (2024).

Com o desaparecimento da Geografia no terceiro ano do Ensino Médio, a situação pode ser considerada grave em tal etapa de escolaridade, visto que nos demais anos (primeiro e segundo) não há aproximações com temas que deveriam ser debatidos, não apenas por haver uma obrigação legal, mas também por serem tão caros ao aprofundamento da cidadania e construção de uma identidade nacional fundada na pluralidade étnico-racial, com resgate e valorização da contribuição e participação da população negra.

4.3. Ensino de Jovens e Adultos (2013 e 2022)

Os currículos relacionados à Educação de Jovens e Adultos datam dos anos de 2013 e 2022. O primeiro versa sobre as quatro fases (VI, VII, VIII e IX) do Ensino Fundamental Anos Finais, assim como as relacionadas ao do Ensino Médio, que, em 2013, totalizavam três (I, II e III). Já o segundo, traz apenas a organização do Ensino Médio, que passa a ser organizado em quatro módulos (I, II, III e IV). Assim, analisei inicialmente o Ensino Fundamental Anos Finais e, em seguida, apenas o Ensino Médio.

Ao longo da Fase VI do Ensino Fundamental, no currículo de 2013, não registrei a presença dos termos pesquisados ao longo dos seus dois bimestres, um com foco na

“alfabetização cartográfica e (re)conhecimento do espaço geográfico a partir do local” e outras “dinâmicas naturais em suas interações com as dinâmicas sociais”.

Na **Fase VII do Ensino Fundamental** também não foram encontradas as palavras-chave analisadas. Ainda assim, no segundo bimestre onde o foco é “Sociedade, economia e cultura no Brasil”, vemos a seguinte habilidade e competência: “Reconhecer a diversidade sociocultural e econômica das diferentes regiões brasileiras, considerando a necessidade de respeito aos valores humanos”, tema que não deve ser abordado sem que haja um enfoque racial que valorize o povo negro do país.

Durante a **Fase VIII do Ensino Fundamental**, que possui como focos a “caracterização do continente americano e sua relação com o mundo” e “América Latina: uma região de contrastes”, não há temas relacionados às palavras-chave pesquisadas.

Por fim, no decorrer da **Fase IX - Ensino Fundamental**, onde encontra-se como foco a “Formação socioespacial dos continentes europeu e africano”, detalha-se quatro habilidades e competências que vão de encontro a tal tema, sendo elas:

- Analisar a estrutura e a dinâmica populacional nos continentes europeu e africano, observando as inter-relações entre suas dinâmicas migratórias;
- Localizar o continente africano e suas sub-regiões, identificando as dinâmicas naturais e humanas que as singularizam.
- Reconhecer e analisar os conflitos étnicos no continente africano;
- Observar as relações econômicas, políticas e culturais do Brasil com os continentes europeu e africano.

No decorrer dos anos do Ensino Médio, o currículo de 2013 especificava foco, habilidades e competências para três fases (Fase I, Fase II e Fase III). Em nenhuma das fases foram encontrados os termos buscados. Na **Fase I**, os focos eram “Representações gráficas e cartográficas - dinâmicas e formações climatobotânicas” e “As dinâmicas do relevo e da hidrografia”. Já na Fase II, eram “Organização socioeconômica e geopolítica do mundo contemporâneo, o espaço urbano e as desigualdades” e “As dinâmicas do espaço rural e da população no mundo contemporâneo”. Por fim, na Fase III, “As transformações no processo de industrialização no mundo contemporâneo. O trabalhador, as tecnologias e a globalização” e “Redes de transporte e comunicação - produção energética”.

No que tange ao currículo de 2022, que altera apenas a estrutura do Ensino Médio, há a presença de quatro módulos (I, II, III e IV). Nas etapas denominadas módulo II e IV da não

há a presença do componente curricular Geografia.

No **Módulo I**, durante o segundo bimestre, há a presença do termo “quilombolas”. Ele traz como objetos do conhecimento o seguinte: “As noções de espaço, tempo, território, natureza e paisagem a partir de diferentes linguagens e narrativas” e “Reconhecimento e delimitação de terras indígenas e quilombolas no Brasil”. Além disso, tem como habilidade geral: “Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual”. E como habilidade específica: “valorizar e defender a conscientização do povo brasileiro como resultado da miscigenação e com isso lutar para que não haja retaliação quanto aos traços físicos ou culturais que nos diferencia”.

Por fim, no **Módulo III** não houve menções aos termos buscados. Em tal etapa de escolaridade há como objetos do conhecimento temas ligados à transformação dos espaços urbanos e rurais, ao conceito de fronteira e território, à Revolução Industrial, às relações trabalhistas e suas transformações etc.

Quadro 3 - Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Etapa de escolaridade	Palavras-chave relacionadas à lei 10.639.		
	2013	2022	
Fase VI - Ensino Fundamental	Não há menção aos termos buscados.	<p>Módulo I - Ensino Médio</p> <p>Competência específica da BNCC - 6 - Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Habilidade geral: Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.</p> <p>Habilidade específica: Valorizar e defender a conscientização do povo brasileiro como resultado da miscigenação e com isso lutar para que não haja retaliação quanto aos traços físicos ou culturais que nos diferencia.</p> <p>Objetos do conhecimento: As noções de espaço, tempo, território, natureza e paisagem a partir de diferentes linguagens e narrativas. Reconhecimento e delimitação de terras indígenas e quilombolas no Brasil.</p>	
Fase VII - Ensino Fundamental	Não há menção aos termos buscados.		
Fase VIII - Ensino Fundamental	Não há menção aos termos buscados.		
Fase IX - Ensino Fundamental	<p>Foco - Formação socioespacial dos continentes europeu e africano</p> <p>Habilidades e competências - Analisar a estrutura e a dinâmica populacional nos continentes europeu e africano, observando as inter-relações entre suas dinâmicas migratórias;</p> <p>Localizar o continente africano e suas sub-regiões, identificando as dinâmicas naturais e humanas que as singularizam.</p> <p>Reconhecer e analisar os conflitos étnicos no continente africano.</p> <p>Observar as relações econômicas, políticas e culturais do Brasil com os continentes europeu e africano.</p>		
Fase I - Ensino Médio	Não há menção aos termos buscados.	Módulo II - Ensino Médio	Não há presença da Geografia.
Fase II - Ensino Médio	Não há menção aos termos buscados.	Módulo III - Ensino Médio	Não há menção aos termos buscados.
Fase III - Ensino Médio	Não há menção aos termos buscados.	Módulo IV - Ensino Médio	Não há presença da Geografia.

Desse modo, pode-se apontar que houve pouco diálogo entre a lei nº10.639/03 e o processo de elaboração do currículo que rege a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino onde a valorização de saberes advindos do povo negro poderia trazer uma dinâmica bastante interessante para o cotidiano escolar, estimulando a inclusão de conhecimentos intimamente ligados ao cotidiano dos(as) estudantes e aos territórios em que estão as inseridas as unidades escolares.

Concluindo a análise dos documentos curriculares, pude notar que as transformações ocorridas ao longo da década entre 2012 e 2022 estiveram alinhadas ao discurso político hegemônico em tal período, que se fez presente tanto em nível federal quando no estadual, alinhado a uma postura neoliberal. Como lembra Andrade (2022), desde o começo dos anos 2000 há uma nova expressão da ofensiva capitalista na Educação, que vem ocorrendo através do processo de “empresariamento” da mesma.

[...] A ampliação e a intensificação das tarefas docentes, sem o crescimento proporcional dos recursos disponíveis; a implantação de regimes de remuneração do trabalho por produtividade; estabelecimento de programas de qualidade total na gestão de escolas e universidade; financiamentos estudantis por meio de vouchers; sistemas padronizados de avaliação de desempenho (Andrade, 2022, p. 124).

Assim, a educação e o currículo devem ser entendidos como parte importante na consolidação de tal projeto político e econômico, como pode ser visto, por exemplo, na ascensão de temas relacionados ao chamado empreendedorismo e de uma suposta oferta de flexibilidade curricular, no surgimento de componentes curriculares ligados de forma pouco crítica às novas tecnologias da informação e às redes sociais, da entrada cada vez maior da ação de agentes privados no ensino público etc.

Os impactos destas mudanças vão ao encontro à dificuldade de aplicação da lei nº 10.639/2003, como pude verificar ao longo do presente levantamento. Ainda que haja uma série de reivindicações da sociedade civil para que a lei seja de fato cumprida, ela não parece ser tema central nas reformulações curriculares da SEEDUC-RJ.

Como lembram Ratts e Mendes (2021), ao tratar da dificuldade do ensino das temáticas ligadas ao continente africano, “a ausência ou mesmo o viés facultativo atrelado às disciplinas sobre Geografia da África dizem muito sobre o caráter dispensável atribuído a esses saberes na formação de profissionais da ciência Geográfica”. (Ratts; Mendes, 2021, p.24) Para tais autores, há a necessidade de um currículo de ensino de Geografia que, dentre outras coisas:

[...] Contemple outros agentes da produção social do espaço e outros enunciadores, advindos\as, principalmente, de povos que foram deixados à margem do processo de construção do pensamento geográfico, tais como africanos e afrodescendentes, possibilitando a existência de uma nova perspectiva de ciência que atenda à diferença cultural e étnico-racial (Ratts; Mendes, 2021, p.20).

Na construção curricular fluminense ignorou-se temas que são pertinentes ao debate educacional brasileiro, o que se torna ainda mais grave em uma rede de ensino em que há uma grande parcela de estudantes negros(as), que podem não se ver representados nos conteúdos debatidos no espaço escolar. Segundo o próprio governo brasileiro, há uma correlação entre pertencimento étnico-racial e o sucesso escolar, logo:

[...] É necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (Brasil, 2004, p.13).

De acordo com Candau (2020), tal estruturação dos saberes compartilhados na escola é fruto da colonialidade que domina essa instituição e impede o avanço no sentido de uma educação mais progressista e humanista. Assim:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2020, p.681).

Ainda é fato consumado que os currículos da educação brasileira, sobretudo da Educação Básica, têm como pano de fundo a colonialidade, enaltecendo sempre que possível a História e a Geografia de boa parte dos países europeus do Norte Global, enquanto coloca em segundo plano (ou mesmo deixa fora de qualquer plano) o que cabe aos países do Sul, que compõem as periferias do mundo. Para Lopes e Simas:

[...] O racismo herdado do colonialismo se manifesta explicitamente – e com mais furor – a partir de características físicas, mas não apenas aí. A discriminação também se estabelece a partir da inferiorização dos bens simbólicos daqueles a quem o colonialismo tenta submeter: crenças, danças, comidas, visões de mundo, formas de celebrar a vida, enterrar os mortos e educar as crianças (Lopes; Simas,

2024, P.16).

Corroboro da posição de Arroyo (2013), quando o autor indaga sobre como a população negra, tendo suas culturas, experiências e saberes ignorados também no currículo escolar, poderá não estranhar tais conhecimentos que fazem parte de tais espaços, já que esses são totalmente alheios ao seu cotidiano.

Assim, é urgente olhar para a formulação curricular fluminense buscando a inserção de novas contribuições da Geografia e de outras ciências sociais, utilizando o arsenal que vem sendo construído por autores(as) - sobretudo os(as) que se autodeclaram negros(as) - que têm reafirmado a contribuição da população afro-brasileira e africana para a formação socioespacial e cultural do Brasil. Indo novamente ao encontro do pensamento de Ratts e Mendes (2021), é basilar que o processo de ensino-aprendizagem dialogue e posicione de outra forma os saberes criados por grupos subalternizados, criando assim um “instrumento de resistência ao preconceito e de esperança por mudanças sociais a longo prazo”. (Ratts; Mendes, 2021, p.24)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar as transformações curriculares do componente curricular Geografia realizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, entre os anos de 2012 e 2022. Ao longo de tal período houve mudanças significativas na estrutura da Educação Básica brasileira, com destaque para o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, que impactaram notadamente os rumos da educação fluminense.

O cumprimento efetivo do disposto pela lei nº 10.639/2003 é o mínimo para a garantia de uma educação inclusiva, que valorize saberes tão caros à população brasileira e fluminense - que em sua maioria é negra -, estabelecendo assim um novo paradigma para a Geografia escolar, afastando-se da colonialidade e da centralidade estabelecida pelos saberes e pela ciência branco-europeia.

Questionar a formação de identidades étnico-raciais, vendo tal processo como uma arena de disputas políticas amplas, onde relações de poder se conformam e há um embate que perpassa as mais distintas instituições, como a escola, é essencial para o combate efetivo ao racismo no Brasil, além da criação de uma consciência racial e social renovada,

potencializando os saberes e fazeres negros.

Ainda que se tenha em mente as limitações deste artigo, entendo que há aqui uma contribuição inicial que pode ser aprofundada, incluindo, por exemplo, o currículo de 2024 e também a análise de outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Caio. **A ofensiva burguesa na educação: do enfrentamento à implementação do projeto empresarial pelo PT**. 1 ed. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 agos. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 003/2004 do CNE/CP, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

CALIXTO, Vinícius. **Professores do Rio paralisam atividades contra Novo Ensino Médio**. Band News Fm, Rio de Janeiro, 20 de março de 2024. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/rio-de-janeiro/noticias/professores-do-rio-paralisam-atividades-em-protesto-contra-novo-ensino-medio-16675766>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

CARPES, Giuliander, Terra. **Ideb: após penúltima posição, ensino médio do RJ sobe 11 posições**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ideb-apos-penultima-posicao-ensino-medio-do-rj-sobe-11->

posicoes,b0bb42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

ELIANE, Maria. **Estudantes fazem ato no Centro do Rio pedindo a revogação do Novo Ensino Médio**. G1, Rio de Janeiro, 15 de março de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/03/15/estudantes-fazem-ato-no-centro-do-rio-pedindo-a-revogacao-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

FARIAS, Saulo Cezar Guimarães de. Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. In: **Caderno de Geografia**, v.24, n.41, 2014, págs. 86-97. Puc Minas. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/5644>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.103-133.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2022: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade : resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. 10ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MENDES, Raquel Almeida; RATTIS, Alecsandro J. Prudêncio. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões sobre a temática africana e afro-brasileira na etapa do ensino fundamental. In: **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.9, n. 15, p. 19-31, Jan./Jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

POLICARPO, Bárbara Priscila Gomes. Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: reprodução, questionamentos e Geografia. In: **Anais 5º Encontro Regional de Ensino de Geografia - as políticas curriculares e o Ensino de Geografia**. Campinas, 2018. p. 302-313.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo mínimo 2012 – Geografia**. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/geografia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro 2022**. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo-rj.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Seeduc em Números**. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/315>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.