



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO (EREREBÁ)**

BEATRIZ TEIXEIRA DE SOUZA

**POR ONDE ANDA A LEI 10.639 NO CURRÍCULO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS NA REDE DE
MANGARATIBA - RJ**

Rio de Janeiro
2025

BEATRIZ TEIXEIRA DE SOUZA

**POR ONDE ANDA A LEI 10.639 NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS NA REDE DE MANGARATIBA - RJ**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador Professora M.^a Thamara Figueiredo

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Beatriz Teixeira de
Por onde anda a Lei 10.639 no currículo de geografia nos anos iniciais na rede de Mangaratiba - RJ / Beatriz Teixeira de Souza. - Rio de Janeiro, 2025.

27 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Thamara da Silva Figueiredo.

1. Relações étnicos-raciais - Estudo e ensino. 2. Geografia (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 4. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003]. 5. Antirracismo. I. Figueiredo, Thamara da Silva. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

BEATRIZ TEIXEIRA DE SOUZA

**POR ONDE ANDA A LEI 10.639 NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS NA REDE DE MANGARATIBA - RJ**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: 29/04/2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Mestre Thamara da Silva Figueiredo
Colégio Pedro II

Prof. Mestre Vitor Abdias Cabot Germano
PROPGPEC – Colégio Pedro II

Prof.^a Mestre Michelle Botelho Silveira Lima
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

POR ONDE ANDA A LEI 10.639 NO CURRÍCULO DE GEOGRRRAFIA NOS ANOS INICIAIS NA REDE DE MANGARATIBA - RJ

Beatriz Teixeira de Souza

Resumo: Este artigo é fruto do trabalho final da Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá) do Colégio Pedro II. Busca-se propor uma análise crítica sobre o currículo de Geografia dos anos iniciais do município de Mangaratiba-RJ, atentando para como o currículo reflete e implementa a Lei 10.639 nos componentes curriculares e nas habilidades de Geografia para os anos iniciais. O racismo, em suas múltiplas formas, é uma realidade cotidiana cruel que permeia várias áreas da sociedade, inclusive a educação. Para isso, utilizamos como percursos metodológicos a revisão documental e a abordagem de pesquisa bibliográfica, sendo guiados por autores do campo do estudo do currículo, do ensino de Geografia e das questões raciais e do racismo. Como resultado da pesquisa, buscou-se contribuir para o combate aos eixos de opressão e para a proposição de um currículo efetivamente antirracista, visando à desconstrução do imaginário social sobre a população negra, principalmente as crianças negras no interior do espaço escolar.

Palavras-chave: currículo; lei 10.639, ensino de geografia, anos iniciais, antirracismo.

DÓNDE ESTÁ LA LEY 10.639 EN EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA EN LOS AÑOS INICIALES DE LA RED DE MANGARATIBA - RJ?

Resumen: Este artículo es fruto del trabajo final de la Especialización en Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación Básica (Ererebá) del Colegio Pedro II. Se busca proponer un análisis crítico sobre el currículo de Geografía en los años iniciales del municipio de Mangaratiba-RJ, prestando atención a cómo el currículo refleja e implementa la Ley 10.639 en los componentes curriculares y en las habilidades de Geografía para los años iniciales. El racismo, en sus múltiples formas, es una cruel realidad cotidiana que atraviesa diversas áreas de la sociedad, incluida la educación. Para ello, utilizamos como enfoques metodológicos la revisión documental y la investigación bibliográfica, guiándonos por autores del campo del estudio del currículo, de la enseñanza de la Geografía y de las cuestiones raciales y el racismo. Como resultado de la investigación, se busca contribuir a la lucha contra los ejes de opresión y a la propuesta de un currículo efectivamente antirracista, con el objetivo de desconstruir el imaginario social sobre la población negra, especialmente en relación con los niños y niñas negras dentro del espacio escolar.

Palabras clave: currículo, ley 10.639, enseñanza de geografía, años iniciales, antirracismo.

1 INTRODUÇÃO

África de mama, ê-ô
 Iluaiê, ô, África
 De reis e rainhas e grandes reinados
 Que a História nunca quis contar.
 (G.R.C.E.S. Dragões da Real, 2024)

O trecho acima do samba-enredo da Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Dragões Da Real-SP, no ano de 2024, enegrece a temática que pretendemos discorrer neste trabalho. Durante o período colonial, o Brasil desempenhou um papel central no sistema escravagista, servindo como destino para milhares de pessoas escravizadas, em um dos capítulos mais cruéis do país. Como destacado no samba, nossas histórias não começam no sofrimento da travessia, ou na chegada em diáspora, somos descendentes de reis e rainhas que tiveram suas histórias e vidas silenciadas e apagadas pelo racismo, que desumaniza os corpos negros e desconsidera conhecimentos e saberes dos documentos oficiais.

A Lei nº 10.639 foi sancionada em janeiro de 2003, depois de muita pressão popular realizada pelos movimentos negros. O governo federal, ao implementar a lei, provocou uma mudança no mais importante documento da educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, e inseriu a obrigatoriedade do Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.

Duas décadas depois de sua implementação, a pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés (2024) revela que apenas 29% dos municípios brasileiros efetivaram a referida lei nas escolas. As outras 71% secretarias municipais não apresentaram nenhuma ação para implementação da lei nas redes. Estes dados revelam a complexidade, a disputa e os desafios das efetivas implementações de ações que valorizem e respeitem a temática racial no ambiente escolar, assim como estipulado pela Diretrizes Curriculares Nacionais:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Assim, o artigo pretende analisar criticamente como ou se as Diretrizes Curriculares de Geografia dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Mangaratiba contribuem para a valorização da cultura e identidade das crianças negras à luz da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais.

O Documento Norteador Curricular da Rede de Mangaratiba foi elaborado para vigência do triênio 2023/2025, na gestão do prefeito Alan Campos da Costa - PP (Alan Bombeiro). Na apresentação do documento, é sinalizado que foi elaborado pelo corpo técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL), em trabalho conjunto com os professores da rede. O documento evidencia que 22 escolas participaram da consulta da releitura do documento para o triênio por meio de *link* disponibilizado pela SMEEL e encontros presenciais, no documento não especifica se os encontros foram em formato de grupos de trabalhos ou encontros gerais e quantidade de participantes envolvidos na construção do documento.

De acordo com os dados do IBGE (2023), os números de alunos matriculados no Ensino Fundamental, no município, chegam a 5.846, acomodados pelos 30 estabelecimentos de ensino para nível fundamental. Atualmente a rede conta com 497 professores concursados e

contratados.

Vale ressaltar que o documento não apresenta referencial teórico e metodológico disponível na versão para os professores, e foram encontrados somente os referenciais teóricos no componente curricular, da disciplina Sala de Leitura.

Neste contexto, nosso interesse pela proposta apresentada surge de diversas inquietações. Entre elas, como destacado por Gomes (1996), a presença do racismo na realidade vivenciada por pessoas negras na sociedade brasileira, inclusive na educação e seus efeitos, principalmente considerando o Ensino Fundamental, fase analisada, que dura, em média, nove anos. Assim, como destacado por Gomes (1996, p. 68):

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Ainda para autora:

As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar (Gomes, 1996, p. 69).

Com isso, buscamos investigar como o currículo e os conteúdos escolares no município de Mangaratiba tem abordado as questões raciais. Outra questão é uma orientação frequentemente recebida pelos professores em conversas informais, de que as disciplinas como Geografia e História têm pouca relevância para estudantes dessa faixa etária e poderiam ser substituídas por outras, como Matemática e Português. Esta visão gerou grande preocupação, pois, ao analisar o currículo, observamos que apenas Geografia e História oferecem, ainda que de forma limitada, algum diálogo com a Lei nº 10.639. Consequentemente, esta substituição poderia limitar os estudantes do contato com a temática étnico-racial em um período crucial para a consolidação de sua identidade negra.

Segundo Callai (1996), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comumente é destinado o trabalho de Alfabetização, no sentido da aquisição da leitura e escrita e do domínio das quatro operações matemáticas. Neste contexto, a Geografia, enquanto disciplina que compõe os quadros curriculares, é relegada a um segundo plano, isto é, neste nível de ensino, nada ou muito pouco da área de conhecimento é efetivamente ensinado, resultando na ausência da apropriação dos conceitos fundamentais para leitura crítica e consciente da realidade vivida.

Com isso, surgem outros questionamentos: qual discurso está presente no currículo oficial e de que maneira ele pode influenciar a construção subjetiva da identidade das crianças que têm ou tiveram contato com essas diretrizes? A Lei nº 10.639 tem sido efetivada na disciplina? Quais conteúdos têm sido priorizados?

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar criticamente como ou se as Diretrizes Curriculares de Geografia dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Mangaratiba contribuem para a valorização da cultura e identidade das crianças negras à luz da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais. E como objetivos específicos: a) Investigar como o currículo aborda a temática étnico-racial; b) Verificar a presença (ou ausência) de habilidades e conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira; c) Refletir sobre o impacto do currículo na identidade das crianças negras.

A fim de alcançarmos o objetivo da investigação, trilhamos nossos referenciais teóricos, sendo guiados por intelectuais negros e pesquisadores como Vandana Shiva, Chimamanda

Adichie, Silvio de Almeida, Cida Bento, entre outros teóricos que se dedicam a estudar acerca das questões de currículo, poder, colonialismo, racismo, racismo institucional e antirracismo.

Em termos de estruturação metodológica, optou-se por seguir uma pesquisa documental que é compreendida por Gil (2019, p. 29), como sendo, uma pesquisa que “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc”, considerando que pretendemos realizar a análise do documento curricular e das diretrizes optamos por essa abordagem.

Já a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2019), envolve o levantamento e leitura de livros, textos, periódicos e artigos publicados de formato impresso ou digital para construção do arcabouço teórico da pesquisa e investigação. Ainda segundo o autor “O levantamento bibliográfico tem por finalidade de proporcionar maior familiaridade do pesquisador com a área do estudo na qual interessado, bem como sua delimitação” (Gil, 2019, p. 43), dessa forma, a pesquisa percorrerá por bibliografias centradas no campo da educação, racismo e currículo.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, discutiremos sobre a relação entre o currículo, poder e colonialidade, em seguida, sobre racismo e racismo institucional e, por fim, analisaremos o currículo de Geografia dos anos iniciais do município de Mangaratiba.

2 REFLEXÃO ENTRE A RELAÇÃO CURRÍCULO, PODER E COLONIALIDADE

Iniciamos este trecho com as provocações do curta metragem *VISTA MINHA PELE*, de produção de caráter ficcional-educativo, produzido pelo diretor Joel Zito, em 2011, que é uma paródia que apresenta uma sociedade brasileira inversa no papel racial. A cultura branca, considerada e legitimada como padrão e normatizada, é colocada às margens, excluída e marginalizada. A cultura negra, seus conhecimentos e valores ancestrais são considerados universais e padrão a ser seguidos, causando estranhamento não ter a beleza negra, cabelos crespos, nariz largo e, o principal, a pele preta. Por outro lado, pessoas brancas, no curta, vivenciam as mazelas do racismo cotidiano, os estigmas e os estereótipos devido à cor de pele, que, nesse caso, apresenta-se como um defeito.

Ao narrar a história de uma menina branca, chamada Maria, que vivencia a exclusão e a discriminação na sociedade, um dos seus questionamentos é a busca por representatividade de pessoas brancas na mídia, nos livros, nas revistas de moda e, principalmente, no colégio, onde vivência duras violências raciais. Nesse caso, ela pergunta onde está a história branca que foi apagada e invisibilizada pelos currículos afro-referenciados e onde estão os professores brancos engajados na luta por justiça racial, já que, na escola, todos os professores e a direção são negros e estão preocupados em manter o status quo do conhecimento vigente. Maria também expõe o abandono escolar de colegas de classe por não serem cuidados nem representados no ambiente escolar, que programa os alunos brancos para o fracasso, buscando equidade para pessoas brancas nesse Brasil invertido criado pelo curta. Infelizmente, todos os relatos de exclusão e racismo sofridos pela personagem branca são, na realidade, experienciados por corpos pretos cotidianamente nas cidades, parques, shoppings, escolas, igrejas, entre outros lugares.

O racismo e a discriminação vivenciados por pessoas negras no Brasil são historicamente estruturados (Almeida, 2019). Os mais de três séculos de escravidão e de violências físicas, psíquicas e simbólicas contra pessoas negras continuam sendo reproduzidos, e suas histórias seguem apagadas, diminuídas e desumanizadas. De acordo com Gonzalez (2020), A sociedade brasileira ainda trata o negro como animal, bestial, inferior, bandido e violento. Ao branco, por outro lado, são atribuídos todos os pontos positivos e bons. O “racismo à brasileira” cria consensos sociais que delegam ao negro o lugar da subalternidade, objetificação e desprezo.

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, ciancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta ler o jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 2020, p. 78).

De acordo com o Censo de 2022 do IBGE, a população autodeclarada negra no Brasil soma 55%, ou seja, mais da metade da população, e ainda ocupa a base da pirâmide social. Estes dados levam a reflexões como: para quem é pensado o currículo? Para que serve? E o que tem sido ensinado nas escolas? Questões especialmente relevantes quando se pensa nos currículos da rede pública de ensino, que atende milhares de estudantes negros, periféricos e pobres.

Nesta perspectiva, dialogamos com Woodson (2021), que, apesar de ter produzido um trabalho datado e pensado para a realidade norte-americana, apresenta reflexões sobre o campo educacional que continuam atuais e precisas para a discussão em sociedades estruturalmente semelhantes, baseadas em um sistema histórico e econômico racista e meritocrático. Ainda segundo o autor, o projeto de deseducação do negro é realizado de diferentes maneiras, entre elas, nas escolas, nos currículos e por meio da atuação de professores, diretores, entre outros, programando crianças e jovens negros para atenderem aos anseios dos brancos, que não se limitam e se manifestam em instruções e perspectivas racistas, com conteúdos de inferiorização racial e intelectual do corpo negro, introyetados desde o ensino básico até o superior.

Ao concluir a educação em nossas escolas, o Negro está, então, apto a começar a vida de um homem branco americanizado ou europeizado, mas, antes que passe da soleira da alma mater, ele ouve dos professores que deve voltar para o próprio povo, de quem foi afastado por uma visão de ideias que, em seu desencanto, ele vai perceber que não pode alcançar. Ele vai adiante para desempenhar seu papel na vida, mas deve ser ao mesmo tempo ser social e bissocial. Embora seja parte do corpo político, ele é, além disso, um membro de uma raça particular à qual ele deve restringir-se em todos os assuntos sociais. Embora sirva a seu país, ele deve servir dentro de um grupo especial. Embora ser já um bom americano, deve ser acima de tudo um ‘bom Negro’; e, para cumprir essa função definida, deve aprender a ficar num ‘lugar de Negro’ (Woodson, 2021, p. 15).

Assumimos, neste trabalho, a escolha de fazer um breve apanhado das teorias curriculares, conforme pensadas por autores de referência, como Tadeu Silva e Moreira. Buscamos centrar a análise em como as teorias curriculares abordam as questões raciais, étnicas e de gênero, após os constantes tensionamentos e pressões sociais e políticas provenientes, tanto do campo progressista, quanto da extrema-direita no mundo.

O campo dos estudos e pesquisa do currículo tem ganhado notabilidade desde os anos 2000. A palavra currículo deriva do latim *curriculum*, cujo significado é ato de caminho, percurso, carreira, trajetória (Sacristán, 1991). Atualmente, o termo recebe múltiplos significados e concepções, influenciados por processos históricos, políticos, econômicos e culturais da sociedade.

Para Lopes (2011), em 1920, tem-se um período marcado por um forte processo de industrialização que envolveu a Europa e os Estados Unidos, juntamente com o movimento da Escola Nova no Brasil. Esse momento é indicado por alguns estudiosos como o início dos

estudos curriculares. Especialmente com a industrialização, havia uma demanda por mão de obra qualificada para assumir os postos técnicos de trabalho e, para isso, era necessário realinhar as prioridades do ensino e os conteúdos úteis, criando, assim, para cada momento social, uma teoria curricular. Estas mudanças estruturais no espaço geográfico e econômico foram intensificadas pelo crescente processo de globalização e industrialização, que exigiram do sistema educacional uma configuração voltada para atender às demandas econômicas, às regulamentações das fábricas e ao processo de migração.

Para Silva (2002), Bobbit, em *The Curriculum* (1918), concebe o currículo como um processo de racionalização dos resultados educacionais, influenciado pela “administração científica” de Taylor. A escola é comparada a uma fábrica, devendo atender às demandas econômicas ao formar trabalhadores aptos para o mercado. Em contraposição, Dewey, em *The Child and the Curriculum*, propõe uma abordagem mais democrática e progressista, valorizando as experiências individuais no planejamento curricular, influenciando a Escola Nova no Brasil. Já Tyler, em *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (1949), estrutura seu modelo em quatro etapas: definição de objetivos, seleção e organização de experiências de aprendizagem, e avaliação do currículo, predominando no Brasil e em outros países por décadas (Silva, 2017). As concepções de Bobbit e Tyler enfatizam um currículo técnico, prescrito e voltado à eficiência e à adequação às demandas econômicas.

O modelo tradicional sustenta a estrutura capitalista, utilizando o currículo como instrumento de reprodução social e exclusão. Silva (2017) reforça que o currículo atua como aparelho ideológico do Estado, garantindo a manutenção dos interesses dominantes e reforçando desigualdades sociais.

A teorização crítica desenvolveu-se ao longo do século XX, a partir do movimento de contestação do currículo tradicional e dos ideais que o consideravam neutro, inocente e puro. Para a teoria crítica, o conhecimento presente no currículo reflete a divisão de classe e o jogo de interesses políticos e econômicos. Silva (2017, p. 30) destaca que os currículos tradicionais:

se restringiam a atividades técnicas sobre como elaborá-lo, enquanto as teorias críticas questionam os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Essas teorias desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

A teoria pós-crítica do currículo, seguindo os estudos de Tomaz Tadeu da Silva, surge nos anos 1980 e 1990, a partir do modernismo e do pós-estruturalismo, trazendo novas perspectivas sobre o currículo. Esta abordagem valoriza a diversidade cultural (multiculturalismo), a pedagogia feminista e as questões de raça, etnia e sexualidade na reprodução das desigualdades sociais.

Após as teorias crítica e pós-crítica, tornou-se impossível analisar o currículo de maneira ingênua. As teorias do currículo sempre se preocupam com os critérios de seleção e hierarquização dos conhecimentos, diferenciando-se na forma como aplicam seus conceitos. A seleção e a organização do conhecimento refletem interesses sociais e políticos, determinando quais saberes são considerados de maior prestígio e destinados à elite e quais são direcionados à classe trabalhadora. Logo, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas também uma construção de identidade e subjetividade (Moreira; Silva, 2011).

Como destacado por Tomaz Tadeu da Silva, podemos observar algumas características das teorias curriculares, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 1- Teorias curriculares

Teoria Tradicional	Teoria Crítica	Teoria Pós-crítica
Pretende ser neutra, técnica, científicas e desinteressada.	Busca um constante questionamento.	Busca um constante questionamento.
Tem como questão central: “ o que ” ensinar.	Tem como questão central: “ por que ” ensinar.	Tem como questão central: “ por que ” ensinar.
Aceita com maior facilidade o <i>status quo</i> e os conhecimentos e saberes dominantes.	Buscam, através dos conceitos de ideologia e poder, permitir uma nova perspectiva para a educação.	Permite ver a educação por uma nova perspectiva, utilizando a significação e o discurso.
Preocupa-se com a organização.	Preocupa-se com as conexões entre saber, identidade e poder.	Preocupa-se com as conexões entre saber, identidade e poder.

Fonte: Silva, 2011, p. 148- 150.

Além do currículo formal, que define os conteúdos ensinados nas escolas, existe o currículo oculto, um conjunto de valores, práticas e normas compartilhadas no interior da escola de maneira implícita. Este currículo não está oficialmente nos documentos curriculares, mas exerce grande influência na formação dos indivíduos, podendo tanto reproduzir, quanto questionar as hierarquias sociais e raciais presentes na sociedade.

Para Silva (2016), apesar de o currículo oculto ser amplamente utilizado pela teoria crítica, sua origem está no campo conservador do ensino. Nessa perspectiva, Silva (2016) traçou a origem do conceito de currículo oculto, utilizado pela primeira vez por Philip Jackson em 1968, no livro *Life in Classrooms*. Em sua teorização, Jackson argumenta que as características estruturais da sala de aula e do ensino vão além dos conteúdos explícitos, pois também ensinam relações de poder, organização, padrões e punição.

Ademais, Silva (2016) menciona a diferença do currículo oculto dentro da perspectiva crítica e fundamentalista para a formação dos indivíduos de acordo com o padrão exigido para a sociedade capitalista.

O que iria distinguir a utilização funcionalista do conceito daquela feita pelas perspectivas críticas seria, essencialmente, a desejabilidade ou não dos comportamentos que eram ensinados, de forma implícita, através do currículo oculto. Nessa visão, os comportamentos assim ensinados eram funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade e, portanto, desejáveis. [...] Em direção contrária, nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista (Silva, 2016, p. 78).

Para Silva (2016), o currículo oculto ensina as crianças e jovens das classes operárias a reproduzirem características e atitudes específicas para assumirem o papel de subordinação, não se limitando à obediência, ao conformismo e ao individualismo, enquanto as crianças de classe alta aprendem comportamentos de dominação. Portanto, o currículo oculto, ao assumir um caráter conservador, não esconde mais sua subjetividade, ficando expostos seus valores e intenções explícitas para a formação de crianças e jovens de classes populares no contexto neoliberal.

De maneira geral, no que se refere ao campo educacional e curricular, ainda persiste a adoção de um modelo fundamentado na colonização ocidental dos saberes, que estrutura os

níveis básicos e superior de ensino. Este modelo frequentemente desacredita e desconsidera conhecimentos outros que não são considerados científicos.

Dentro dessa perspectiva, a feminista e filósofa indiana Vandana Shiva (2003) estabelece uma crítica a monoculturas agrícolas e a rejeição de outras formas de conhecimento, desenvolvendo o conceito de ‘monocultura da mente’. Para a autora: “Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores” (Shiva, 2003, p. 21). Além disso, ela sintetiza como o sistema ocidental de saber negam espaços alternativos, prezam por um saber universal e excluem todos os outros que não são considerados científicos por esse modelo dominante.

O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça, negando-lhe o status de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de primitivo e anticientífico (Shiva, 2003, p. 22-23).

Dialogando com a reflexão apresentada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, no TED Talk, disponibilizada em vídeo na plataforma YouTube, intitulada *O Perigo de uma história única*, a autora destaca quão danosa é a história contada de forma unilateral, afetando a experiência de vida e educacional, especialmente a população negra e pobre, que é estigmatizada, furtada e silenciada pelo saber colonial.

Insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (Adichie [...], 2019).

3 RACISMO E RACISMO INSTITUCIONAL

O racismo, em suas múltiplas formas, é uma realidade cotidiana cruel que permeia várias áreas da sociedade, inclusive na educação e pode ser entendido como uma condição estruturante de posições objetivas e subjetivas de corpos na sociedade, isto é, historicamente pessoas brancas são consideradas superiores, enquanto pessoas negras são classificadas de forma inferior e subalternizada pelo “defeito de cor” (Gonçalves, 2016) que carregam. Para Munanga (2003), a ideia de raça como definição biológica atualmente já foi superada, hoje o termo é carregado de ideologia, constituída para legitimar um grupo dominante sobre outros, levando em consideração as características físicas herdadas que influenciam também as características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que vão se situar em escalas diferentes para agregar valores segundo a hierarquização.

Logo, concordamos com a afirmação de Munanga (2003, p. 8), ao dizer que:

Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social

com traços culturais, linguísticos, religiosos, entre outros, que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

O racismo, historicamente e socialmente, opera de forma estruturante na sociedade brasileira, impondo valores e classificações culturais e estéticas sobre corpos, criando e reproduzindo estereótipos e estigmas sobre o outro, aqui, o homem e a mulher negra, que são subjugados e inferiorizados por não performarem a brancura exigida pelo ideal ocidental colonial. O racismo incorpora, nos diferentes espaços sociais, entre eles, mídia, órgão estatais e escolas, a ideia de hegemonia de conhecimentos e linguagens, privilegiando, de forma unilateral, a cultura europeia, influenciando na organização cotidiana da sociedade, gerando referencial de moda, estética, beleza, escrita, conhecimento e saberes.

No contexto educacional, o racismo se manifesta tanto de forma explícita, quanto implícita. A exposição de crianças e adolescentes aos episódios de violência racista cotidiana provocam danos psíquicos e físicos que podem ter grande impacto no futuro educacional e pessoal. “Um trauma severo na primeira infância afeta todos os domínios do desenvolvimento: cognitivo, social, emocional, físico, psicológico e moral. Crianças maltratadas podem ter seu desenvolvimento acadêmico afetado negativamente, com diminuição das habilidades cognitivas” (Muniz; Santos, 2016, p. 8).

Antes de definirmos o que é racismo institucional, resgatamos o papel e a função do Estado para legitimar a hierarquização e a discriminação no interior das instituições. As ações do Estado brasileiro, por um longo período, foram no sentido da segregação e da propagação do mito da democracia racial, que consiste na criação de uma sociedade harmônica e hegemônica, disfarçando o racismo existente na sociedade brasileira. Essa ideologia perpetua o desejo do branqueamento racial e valorização do branco, como destacado por Gonzalez (2020, p. 131) destaca:

O racismo latino-Americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.

Tanto no período da escravidão, quanto no pós-abolição, a população negra ficou delegada à exclusão em diversos espaços sociais e políticos, como empregos formais, escolas, exercer sua religião, concorrer de forma igualitária a cargos políticos e de poder

Segundo a pesquisa do Instituto Geledés (2013), o racismo institucional refere-se a um mecanismo estrutural que perpetua a exclusão e a hierarquização de grupos raciais, subordinando principalmente negros, mulheres, indígenas e latinos em organizações/instituições públicas e privadas.

Na educação, isso pode ser analisado a partir da história da educação no país. A primeira lei da educação proibiu negros e negras de frequentarem as escolas públicas. A Lei n. 1, de 1837, decretou que: “São proibidos de frequentar as escolas públicas escravos e pretos africanos mesmo que livres”. E, apesar de revogada, as marcas da exclusão e segregação da população negra no campo educacional permanecem vivas. As desigualdades raciais e desvantagens

acarretam prejuízos significativos para crianças e jovens negros, e as desigualdades e barreiras educacionais produzidas e perpetuadas pelo racismo institucional atravessam a trajetória educacional de crianças e jovens negros, submetendo-os a injustiças e invisibilidade.

De acordo com Trindade (1994, p. 59), a população negra em idade escolar:

têm sua história escondida e/ou desconhecida pela escola; têm suas necessidades, seus modos de viver, seus problemas, sua cultura, suas lutas negadas pela escola; são consideradas pela escola sem hábitos, sem valores e de cultura limitada; são reprovadas na primeira série e por isso repetentes por duas, três, quatro, anos; estão ‘atrasadas’ em relação ao período regulamentar de escolarização; logo de início são evadidas da escola; têm de trabalhar no período de obrigatoriedade escolar.

O racismo institucional é uma realidade nas instituições educacionais, onde as hierarquias raciais, sustentadas por dinâmicas discriminatórias, refletem e reproduzem desigualdades raciais, bem como a invisibilização de jovens e, principalmente, de crianças negras no ambiente escolar. As vivências provocadas por práticas racistas, apesar de dolorosas e prejudiciais à saúde e à autoestima da população negra, acabam por naturalizar as iniquidades geradas, contribuindo para que o racismo seja frequentemente descrito como sutil, ou invisível (Werneck, 2016.). Diante dessa realidade, é essencial promover ações concretas que desestabilizem as estruturas e garantam um ambiente educacional inclusivo, valorizando a diversidade e combatendo todas as formas de discriminação.

Nessa perspectiva, o racismo institucional na educação pode se manifestar de algumas formas, como promove a ausência de representação cultural e de saberes negros e indígenas nos currículos escolares; recusa da implementação da Lei nº 10.639, já em vigência no país, ou sua aplicação de forma superficial; falta de acesso a uma educação de qualidade para crianças negras; reprodução de estigmas e estereótipos em sala de aula por colegas ou professores; racismos velados, e falta de material referenciado para a cultura e história negra.

A pesquisa realizada pelo Instituto Geledés, em 2013, intitulada *O Racismo Institucional no Ensino Fundamental Brasileiro e Estratégias para seu Enfrentamento*, aborda que a superação do racismo institucional requer uma proximidade entre escolas de Educação Básica e instituições/organizações que estejam comprometidas em promover uma educação antirracista, desenvolvendo espaços de acolhimentos e de gestão em educação antirracista, ofertando uma formação continuada para professores a rede, bem como assegurando a promoção de educação contra o racismo nos conteúdos curriculares, ampliando as discussões sobre diversidade cultural, racial, social e econômica nos currículos, sendo imprescindível revisar os materiais didáticos disponibilizados pela rede para evitar a reprodução de discriminação e o preconceito a partir de imagens e conteúdo.

Outro ponto destacado pelo relatório é a necessária aproximação com a comunidade escolar, envolvendo-a nos debates raciais e sociais. A pesquisa sintetiza, de maneira objetiva, a importância do fomento e da prática do ensino antirracista para a promoção de um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento pleno e cognitivo de crianças negras.

Abordar a questão negra, deve significar oportunizar nas instituições educacionais de todos os níveis de ensino a discussão sobre as relações étnico-raciais no país (e em termos globais) demonstrando que esta é uma discussão que diz respeito a todos (as) os(as) cidadãos e cidadãs independentes de suas origens e pertencimento étnico-racial. É preciso propiciar discussões, sobretudo por meio do currículo escolar, nos espaços educacionais que promovam a discussão acerca do enfrentamento do racismo, o direito e a cidadania dos negros, o direito a diferença, e a igualdade social e racial. (Geledés, 2013, p. 29).

4 ANÁLISE DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS DA REDE DE MANGARATIBA-RJ

Nesta seção do artigo iremos abordar e analisar criticamente o currículo do município de Mangaratiba, destacando suas diretrizes educacionais e a relação com a Lei 10.639. Para contextualizar a proposta curricular, apresentaremos uma breve descrição da região, considerando aspectos geográficos e socioeconômicos. A vivência profissional e as práticas pedagógicas experienciadas por uma profissional da rede.

4.1 De onde falamos/ partimos...

Realizou-se uma investigação no Documento Norteador Curricular (DNC) do município de Mangaratiba, estado do Rio de Janeiro, localizado na região da Costa Verde, formada por Angra dos Reis, Itaguaí, e Paraty, ocupando uma área de, aproximadamente, 367,606 km², e com uma população estimada em 41.220, conforme os dados do IBGE (2022). Do ponto de vista econômico, o município destaca-se por sua atuação em atividades ligadas ao turismo, exportação de minério e construção civil.

MAPA 1- Municípios da região da Costa Verde - RJ



Fonte: disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/no-vale-vizinhos-do-paraiba-do-sul-nao-tem-abastecimento-dagua-adequado-13992230>. Acesso em 16 abr. 2025.

Durante o nosso levantamento de dados e informações sobre a história e a geografia do município, recorremos ao site da prefeitura e da câmara municipal de Mangaratiba, encontrando um breve histórico da fundação do município e dos seus reais donos. Como mencionado anteriormente, as terras hoje delimitadas como o município de Mangaratiba pertenciam à comunidade indígena dos Tamoios ou Tupinambás. No trecho abaixo, percebemos o uso da palavra *índio* para se referir aos povos indígenas do Tamoios, destacando os colonizadores responsáveis por mortes e violências físicas e sexuais como desbravadores das terras. Esta visão colonial retrata os anos de exploração e dominação de populações consideradas inferiores e subalternas.

Proveniente da junção de duas palavras de origem indígena (“mangara” – ponta da banana e “tiba” – local onde existe abundância), a exploração do território do município verificou-se por volta de 1534, época em que foram doadas as capitanias hereditárias. A razão primordial que impediu o rápido **progresso** de sua colonização foi a presença dos **índios tamoios**, que não davam tréguas aos **desbravadores, saqueando-lhes** as moradias e as lavouras. Só a partir de 1619 fez o governador do Rio de Janeiro, Martim de Sá, vir de Porto Seguro índios tupiniquins já catequizados para, com os jesuítas e seu filho Salvador Corrêa de Sá e Benevides, implantar aldeamentos na região, próximo à praia denominada São Brás. Somente em 1700, no entanto, os índios construíram uma capela dedicada ao culto de Nossa Senhora

da Guia, em local onde hoje é a sede do município (Mangaratiba (RJ), 2019; grifos nossos).

De acordo com Lélia Gonzalez (2020), que discute as artimanhas do racismo estrutural e das desigualdades sociais no Brasil, nele, o negro é um ser que depende da regeneração branca desde suas raízes. O processo de dominação colonial branca e europeia cria condições favoráveis para executar violências, dominação, superioridade e apagamentos culturais para manter, grupos como negros e indígenas, na condição de subordinação, reproduzindo e perpetuando valores e crenças ocidentais brancas como sendo universais e únicas. Ainda segundo a autora, o “racismo à brasileira” opera a denegação sobre as culturas e origens negras, indígenas e latinas, segregando e inferiorizando estes grupos, já que a hierarquização e o apagamento de conhecimentos garantem ao branco a manutenção dos privilégios enquanto grupo superior. Nessa direção, Rodrigues (2020) destaca que os grupos são constantemente estigmatizados como “bandidos”, “invasores”, “outros” ou “bárbaros”.

Difícil tarefa, já que valorizar a origem europeia é parte do processo de denegar a latinidade e de sustentar o racismo contra negros e indígenas, a serem estigmatizados como “os outros”, “os bárbaros” ou, no vocabulário contemporâneo, “os bandidos” e até “os invasores”, mesmo que o termo seja usado em referência ao povo nativo. Há aqui um jogo de inversões do qual depende a opressão colonial: para afirmar-se no poder, os colonizadores precisam dominar não apenas os corpos, mas sobretudo o imaginário de cada povo dominado, atribuindo valor simbólico ao europeu branco, naturalizado como quem tem o direito de ocupar o lugar de dominação, e destituindo de valor simbólico todo não branco que fica destinado à subalternidade. Assim se constitui um duplo mecanismo, a afirmação da superioridade do colonizador e a alienação do colonizado (Rodrigues, 2020, s/p).

Diante disso, pretendemos analisar criticamente o Documento Norteador Curricular (DNC) dos Anos Iniciais da rede municipal de Mangaratiba - RJ, verificando como o documento incorpora ou não os elementos da Lei nº 10.639. Para isso, realizou-se a escolha por analisar, de forma específica, o currículo da disciplina Geografia do 1º ao 5º ano. O DNC está incorporado no município desde 2020, com proposta de atualização para 2025. Atualmente, a última atualização do DNC adequou o currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com isso, buscamos investigar se os princípios e diretrizes da Lei nº 10.639 estão sendo efetivados no currículo da rede, pois é urgente que se faça isso, considerando que 47,8% da população, no censo do IBGE de 2022, são compostos por pessoas pardas e negras. Logo, é crucial analisar o impacto do currículo na identidade dos estudantes e nas práticas antirracistas em sala de aula.

Outra urgência é provocar reflexões sobre o currículo de Mangaratiba, já que ao realizarmos um breve levantamento bibliográfico na base de dados no Portal de Periódicos da Capes, utilizando os descritores: “currículo”; “geografia”; “Mangaratiba”; “antirracismo”, não foram encontrados nenhuma tese ou dissertação sobre a temática.

4.2 Análise do currículo de Geografia

Neste capítulo, pretendemos analisar o documento norteador curricular de Geografia de Mangaratiba de forma comparativa com a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que são documentos norteadores da rede. Escolhemos delimitar a análise no documento supracitado, enfatizando a importância da disciplina para a consolidação e construção do cidadão crítico, bem como para a compreensão plena do seu lugar no mundo.

De acordo com Callai (2005, p. 228):

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo.

Nesse sentido, a Geografia desempenha um papel fundamental ao instrumentalizar os indivíduos para o exercício da cidadania desde o Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de compreender que a “Geografia, enquanto disciplina escolar, tem um papel crucial no tratamento das temáticas referentes às africanidades” (Souza, 2016, p. 16). E, como já mencionado por Tadeu Silva, o currículo é uma relação de poder e identidade, e é a partir dele que podemos entender como está funcionando a aplicabilidade da Lei nº 10.639.

No Brasil, a realidade racial é marcada pela exclusão e marginalização da população negra, uma vez que o racismo cria barreiras que impedem que brancos e negros tenham as mesmas oportunidades no campo de trabalho, saúde, moradia e educação. Nesse caso, a população negra sofre com a exclusão no sistema educacional, com práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos e estigmas, e currículos eurocêntricos e universalistas.

Como vimos, a implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645 fornece um mecanismo de enfrentamento à discriminação no ambiente escolar, assegurando a valorização da história e cultura afro-brasileira. Nessa perspectiva, em 2004, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil – DCNERER (2004).

Segundo as DCNERER (2004):

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p. 18).

No documento norteador curricular, na parte introdutória, destacamos que somente na apresentação do currículo de História são apontadas as questões da História e Cultura Afro-brasileira. Conforme o documento:

A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas, sendo este o maior objetivo do estudo de História. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade

cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos. Considera-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais (Mangaratiba (RJ), 2023, p. 7).

Já na parte da Geografia, não encontramos menção sobre questões raciais na apresentação. O ponto que encontramos na introdução aponta apenas que:

No contexto da aprendizagem de Geografia é primordial considerar o que as crianças já desenvolveram em anos anteriores, pois seu ponto de partida, terá como referência os conhecimentos adquiridos, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, enfatizando o processo de alfabetização, letramento e numeramento. E articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento (Mangaratiba (RJ), 2023, p. 7).

Ao analisarmos o currículo de Geografia, reforçamos que ele foi elaborado seguindo a BNCC. Nesse sentido, um dos problemas a serem destacados é que, entre as mais de 33 habilidades destinadas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, nenhuma contempla os conteúdos voltados para as questões étnico-raciais. Esta é uma condição alarmante, considerando que esta etapa é fundamental para a iniciação escolar.

Já no currículo de Mangaratiba, das 12 habilidades e dos 23 objetivos de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental, nenhum está relacionado às relações raciais.

A seguir, apresentamos o currículo do componente curricular de Geografia.

Figura 1- Quadro de habilidades do currículo de Geografia do 1º ano de escolaridade

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA		ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ANO	
		1º TRIMESTRE	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	- Descrever as características dos espaços de moradia e vivência significa identificar atributos e funções dos diferentes locais, como as casas, apartamentos, moradias em ambiente urbano e rural, escolas, praças, mercados, entre outros. - Identificar e nomear os diferentes usos dos espaços de vivência (casa residencial, escola, espaço público/privado, bairro de uso coletivo, comércio, praça, rua etc.). - Identificar as semelhanças e as diferenças entre esses diferentes lugares e perceber quais características são comuns e quais os diferenciam, por exemplo, a presença ou ausência de cômodos como banheiros, cozinha etc.; se os locais são abertos ou fechados; se são grandes ou pequenos; se há neles pessoas conhecidas; se circulam mais crianças ou adultos; entre outros.
		(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	- Identificar as características dos jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares significa, entre outras coisas, distinguir espaços abertos e fechados, jogos individuais e coletivos, materiais utilizados na produção dos brinquedos, nível tecnológico etc. do passado e do presente, e de lugares distintos. - Narrar e descrever os jogos e as brincadeiras de seu cotidiano e de outros lugares no presente e ouvir os mais velhos sobre jogos e brincadeiras do passado, fazendo comparações. - Perceber que o brincar é parte da vida nesta fase, e que as atividades se modificaram com o tempo e podem ser bem diferentes do cotidiano de crianças de outros lugares (regras distintas de um mesmo jogo, brinquedos feitos de materiais diversos etc.).
	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.	- Esta habilidade diz respeito a apresentar as funções do espaço público de uso coletivo, como as praças, os parques e a escola, e distinguir e comparar os diferentes usos desses espaços, tanto para o lazer quanto para outras manifestações, como encontros, reuniões, aulas etc. Pode-se pensar em quando, como e por quem podem ser utilizados determinados

Fonte: Mangaratiba (RJ), 2023.

Figura 1- Quadro de habilidades do currículo de Geografia do 1º ano de escolaridade

(continuação)

		(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	<p>espaços, como o pátio da escola, as praças da cidade, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A habilidade se relaciona ao reconhecimento da importância de atitudes responsáveis com o meio onde vive o aluno e com o ambiente em que se relaciona, fazendo-o refletir sobre a necessidade de acordos para o bom convívio. - Construir e dar significado, coletivamente, a combinados para regular os comportamentos nos diferentes espaços, como sala de aula, pátio etc. Algumas dessas regras de convívio podem consistir em não jogar lixo no chão, não empurrar os colegas, guardar o material depois de usá-lo, levantar a mão para falar, respeitar os colegas e os professores, entre outros.
COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA		ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ANO	
		2º TRIMESTRE	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta habilidade diz respeito a reconhecer, ordenar e relatar diferentes ritmos da natureza por meio da observação da paisagem em distintas escalas do vivido (escola, bairro, casa etc.), o que culmina na compreensão de que os fenômenos naturais que se repetem, como o dia e a noite e as estações do ano, alteram a relação do homem com o ambiente. Comparar e registrar as características do dia de hoje com o de ontem, por exemplo, no que diz respeito à temperatura, claridade, umidade, auxilia o aluno a compreender a temporalidade dos acontecimentos.
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta habilidade consiste em identificar, reconhecer, apresentar, listar e distinguir as diferentes formas de moradia e os diversos objetos do uso doméstico, levando em conta quais materiais e as tecnologias (ou técnicas) usados em sua produção. - Identificar e descrever, por exemplo, as diferenças entre casas do meio urbano e rural, nas moradias indígenas etc. (Que materiais são utilizados na construção das diferentes moradias? Madeira? Tijolos? Cimento? Barro? Palha? Bambu? — De que são feitos os diferentes objetos? Plástico? Alumínio? Madeira? Como são produzidos?). - Comparar os materiais de que são feitos os objetos de uso cotidiano, e as alterações ocorridas com o desenvolvimento das técnicas, como aparelhos eletrônicos, eletrodomésticos etc. Essa descrição e comparação podem ser realizadas a partir de fotos das moradias e de objetos.
		(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - A habilidade diz respeito a identificar, diferenciar e relatar atividades de trabalho existentes na escola (limpeza, ensino, segurança, direção) e no entorno da escola (padaria, mercado, farmácia, comércio em geral). - Apresentar as características de diferentes profissões e atividades laborais, relacionando-as aos lugares onde são realizados os diversos tipos de trabalho. - Considerar as diferentes características do mundo do trabalho urbano e rural. - Apresentar o trabalho a partir da relação cotidiana do aluno — por exemplo, prevendo investigar quem produziu as roupas que veste e de qual material são feitas, quem construiu a escola, quem produz o alimento das refeições etc.
COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA		ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ANO	
		3º TRIMESTRE	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Esta habilidade diz respeito a identificar a influência da natureza e suas transformações nos lugares de vivência. - Observar e descrever os elementos mais marcantes no entorno da escola e de casa e como se comportam conforme os ritmos naturais — árvores, canteiros, edificações etc., em dias de sol, chuva, vento, seca. - Observar e descrever como os lugares e sujeitos se comportam diante da chuva, do sol ou outras manifestações naturais (por exemplo, com perguntas como: Quando está chovendo as brincadeiras são no pátio coberto ou aberto? Quais atividades realizamos no pátio quando temos o sol? E quais não?), além das diferenças entre locais distintos (por exemplo, com perguntas como: As ruas são mais quentes do que as praças? Como ficam as árvores com a chuva e como ficam as ruas?).
		(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta habilidade consiste em conhecer, identificar e diferenciar hábitos alimentares e de vestuário da comunidade, e as variações decorrentes da mudança de temperatura e do ambiente. Por exemplo, pode-se diferenciar comidas e roupas de verão: sorvete, shorts, sandálias, óculos de sol etc.; e aquelas de inverno: sopas e caldos, casacos, gorros etc.; além de identificar que o consumo de certos alimentos aumenta no período de safra e, também, alimentos que apenas são consumidos em determinadas épocas.

Fonte: Mangaratiba (RJ), 2023.

Figura 1- Quadro de habilidades do currículo de Geografia do 1º ano de escolaridade
(continuação)

Formas de representação e pensamento Espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.	- Com esta habilidade, espera-se que o aluno possa representar, de diversas maneiras (mapas mentais e desenhos) itinerários, como, por exemplo, o de sua casa à escola, do pátio da escola à sua sala de aula ou ao banheiro, da escola ao ponto de ônibus etc. - Fazer o mesmo em relação a brincadeiras, histórias ou às descrições de contos literários — por exemplo, como os protagonistas se movimentam no cenário onde ocorre a trama e, no caso da história da Chapeuzinho Vermelho, qual o trajeto que a menina fez de sua casa à casa da avó.
		(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	- Esta habilidade é semelhante à (EF01GE08), onde o aluno deveria representar itinerários, aqui espera-se que ele elabore mapas simples, tendo como referência a sua própria localização no espaço. - Identificar a localização de objetos e espaços com base em referências espaciais, tais como à direita, à esquerda, abaixo, para que possa conhecer os referenciais de lateralidade e topológicos de localização, orientação e distância (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora, longe e perto), de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde se relaciona e vive (casa e escola).

Fonte: Mangaratiba (RJ), 2023.

Já no 2º ano de escolaridade, apenas nos objetivos de aprendizagem, está prevista a abordagem das questões étnico-raciais no currículo. No entanto, é importante lembrar que, devido ao tempo disponível e às escolhas dos professores, nem todos os objetivos são trabalhados ao longo do trimestre. Com isso, há o risco de que a temática racial, nesta habilidade, seja relegada em detrimento de outras.

Além disso, alertamos que a questão da migração deve ser pensada e discutida, considerando que a sociedade brasileira não pode ser compreendida sem levar em conta o processo de escravização, a distribuição de terras e o genocídio da população indígena.

Abaixo, apresentamos, no quadro, dois, parte do currículo referente ao 2º ano de escolaridade:

Figura 2 - Quadro do currículo de Geografia do 2º ano de escolaridade

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA		ANO DE ESCOLARIDADE: 2º ANO	
		1º TRIMESTRE	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.	- A habilidade consiste em levantar e contar a história dos povos originários do bairro ou comunidade, além de identificar os grupos migratórios que contribuíram para sua organização, a fim de descrever a história da comunidade. considerar, nessa descrição, as histórias familiares, por exemplo: Quem foram os primeiros moradores do bairro? Desde quando as famílias dos alunos vivem no bairro ou comunidade? Qual a relação dos alunos com os primeiros habitantes? etc. - Perceber que os bairros refletem o modo de vida das pessoas. - Compreender o processo de migração. - Identificar os possíveis motivos de processos migratórios ao longo do tempo a partir do contexto local. - Relacionar a influência das migrações com a constituição da paisagem do local de vivência. - Desenvolver a capacidade de observar e respeitar as diferenças étnicas e culturais.

Fonte: Mangaratiba (RJ), 2023.

Durante a análise, percebemos o uso das palavras tradições e costumes na habilidade, sem haver uma delimitação do que seria considerado pelo currículo como costumes e tradições, deixando em aberto questões étnico-raciais. A cultura e a tradição poderiam ser de qualquer grupo histórico-cultural existente no município, ou no país, como podemos ver no quadro abaixo:

Figura 3- Quadro do currículo do 2º ano de escolaridade- Uso dos termos tradição e cultura

		(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta habilidade relaciona-se diretamente com a (EF02GE01). Após conhecer a história do bairro ou comunidade e descrever seus processos de formação, espera-se que o aluno possa conhecer e respeitar os costumes dos moradores do bairro, da comunidade ou até mesmo da cidade (a escala pode variar dependendo da realidade local). - Identificar as tradições dos grupos sociais presentes no cotidiano e comparar os costumes das diferentes populações realizando os seguintes questionamentos: quais as festas, feiras, comemorações que fazem parte da comunidade? Qual a origem e/ou significado dos diversos costumes e tradições?
			<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a origem familiar e comparar os costumes dos alunos. - Identificar os hábitos culturais dos alunos e comparar com as atividades realizadas nos seus locais de convivência. - Identificar características das tradições e costumes da população explorando referências a partir do lugar de vivência. - Identificar as festas populares da comunidade e compreender a importância para cultura local.

Fonte: Mangaratiba (RJ), 2023.

No 3º ano de escolaridade, encontramos dois objetivos de aprendizagem que abordam as questões raciais ao longo de todo o ano, e percebemos uma preocupação em trabalhar esta temática, tendo como habilidade destacada no currículo de Mangaratiba (RJ) (2023, p.142) “(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. O objetivo é "Reconhecer questões relacionadas aos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras e extrativistas que vivem em diferentes espaços – cidade, campo, florestas, comunidades e grupos –, comparando as diferenças e semelhanças entre seus lugares de vivência". Outra habilidade abordada é: “(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares” (Mangaratiba (RJ), 2023, p. 143).

Seu objetivo de aprendizagem consiste em:

Identificar os diferentes povos e comunidades tradicionais que vivem no Brasil e relacioná-los com seus distintos modos de vida — hábitos alimentares, moradias, aspectos culturais, tradições e costumes. Espera-se que os alunos possam responder a perguntas como: quem são os quilombolas e como vivem; quais grupos indígenas habitavam a região onde os alunos estão inseridos, como vivem e se ainda permanecem na mesma região; quais as características das moradias dos diferentes povos e comunidades, entre outros. Além disso, conhecer costumes e tradições das comunidades extrativistas, quilombolas, indígenas e caiçaras (Mangaratiba (RJ), 2023, p. 6).

No 4º ano, o tema aparece de forma mais direta, com o objeto de aprendizagem sendo “Território diversificado cultural” e a seguinte habilidade: “(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (Mangaratiba (RJ), 2023, p. 144).

Chamamos a atenção para a necessidade de que este tema seja abordado de maneira crítica, evitando estereótipos e estigmatizações ao tratar do processo de escravização e da inserção da população negra na diáspora. Como mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os estabelecimentos de ensino devem evitar uma abordagem reducionista

que limite as questões raciais apenas à contribuição cultural. É fundamental considerar também o vasto material ainda em circulação sobre o mito da democracia racial e a meritocracia na sociedade brasileira. A reprodução de discursos, como “somos todos iguais” e “todos contribuíram para formar o Brasil, portanto, não há distinção de gênero e raça”, ainda é recorrente, perpetuando falácias que promovem discriminação, uma vez que reforçam estigmas negativos sobre a população negra.

Outro ponto relacionado às questões raciais no 4º ano diz respeito ao tema “Territórios étnico-raciais”. No entanto, nesta habilidade e nos objetivos de aprendizagem previstos no currículo, a temática ainda é tratada de forma superficial e pouco crítica, sem questionar as causas dos conflitos de terra existentes desde a chegada dos colonizadores, assim como a exploração e a expropriação de terras, que ainda ocorrem no Brasil. Além disso, há uma falta de associação entre estes problemas e os conflitos locais existentes em Mangaratiba envolvendo os povos tradicionais.

Quadro 4- Fragmento do currículo do 4º de escolaridade

	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.	-Diversificar e descrever com a turma sobre a diversidade da comunidade, para a confecção de um cartaz sobre uma comunidade tradicional. -Criar roteiros para servir de guia para os alunos. Ao final os alunos deverão apresentar sua pesquisa aos demais alunos dos materiais oferecidos.
--	------------------------------	---	--

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (2023).

Quanto ao currículo de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental, percebemos que, ao tratar do objetivo de aprendizagem da única habilidade destinada às questões raciais, o documento explicita que os alunos deverão aprender sobre “Analisar imagens que retratem a interdependência do campo e cidade. Ex. trator produzido na indústria (cidade) e utilizado no campo” (Mangaratiba (RJ), 2023, p. 288), um objetivo desconectado com a temática racial, pois é a única desse ano de escolaridade, despertando uma importância significativa para a construção crítica das diferenças sociais e raciais construídas em uma sociedade marcada por casos de racismo e discriminações.

Quadro 5- Fragmento do currículo do 5º ano de escolaridade

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA		ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO	
		1º TRIMESTRE	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo.	Dinâmica populacional	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	-Analisar dados demográficos do Brasil, interpretando quadros, gráficos e mapas. -Analisar os principais fluxos de migração externa e interna no Brasil ao longo do tempo e os desafios enfrentados pelos migrantes no local de destino. -Reconhecer diferenças étnico-raciais e étnico-culturais da população brasileira e aspectos das desigualdades sociais e regionais no Brasil.
	Diferenças étnico-raciais e desigualdade sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Analisar imagens que retratem a interdependência do campo e cidade. Ex. trator produzido na indústria (cidade) e utilizado no campo. Ex. algodão produzido no campo e vendido na cidade. Aula passeio em feiras de hortifrutí e produtos rurais.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (2023).

Entendemos que o trabalho com as relações raciais deve ser promovido desde os primeiros anos de escolaridade, e os professores devem estimular o pensamento crítico em seus alunos. Ao analisar criticamente o currículo de Geografia dos anos iniciais, percebemos um distanciamento do pensamento geográfico em relação às questões raciais em temáticas como uso e ocupação do solo, deslizamentos, poluição de águas e rios, impactos sobre populações e representação cartográfica.

É perceptível uma dicotomia entre a Geografia Humana e a Geografia Física, que, por muito tempo, dentro da ciência geográfica, relegou as questões que envolvem os impactos sobre

os seres humanos, bem como as relações de gênero, raça e classe, que também atravessam as questões ambientais e físicas da Terra.

Além disso, é possível notar que a temática racial e étnica foi inserida de maneira aleatória no currículo, com o objetivo de atender à legislação. Uma das problemáticas na aplicação do currículo é a possibilidade de uma habilidade ou um objetivo de aprendizagem não serem abordados durante o trimestre, gerando uma lacuna no trabalho sobre a questão racial naquele ano. Isso se torna ainda mais crítico, visto que alguns anos de escolaridade possuem apenas uma ou duas habilidades ou objetivos relacionados à temática. Soma-se a isso o olhar subjetivo do profissional da educação, que pode escolher quais conteúdos abordar e de que forma o fazer.

O currículo é um instrumento fundamental para a construção e reprodução de ideologias, podendo reforçar ou combater o racismo, o sexismo e o machismo dentro da sociedade. É importante salientar que um currículo construído para valorizar e preservar a história e a cultura étnico-racial e de gênero representa um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), o currículo deve ser pensado e estruturado de forma a valorizar e tratar as questões raciais de maneira positiva, rompendo com uma visão eurocêntrica e universalista do conhecimento.

No entanto, percebemos que o currículo de Mangaratiba, apesar de apresentar conteúdos sobre a temática racial, ainda os trata de forma superficial. Além disso, eles podem ser considerados subjetivamente pelos professores como menos importantes. Em comparação com o que preveem as DCNERER para a educação das relações raciais, o município ainda se encontra distante dos parâmetros ideais. Por isso, não é incomum, no cotidiano escolar, deparar-se com situações de racismo, atividades e conteúdos que reforçam estereótipos e estigmas negativos sobre a população negra.

Ainda considerando a Geografia como uma ciência cujo papel é formar cidadãos críticos dentro de uma sociedade marcada pela exclusão e pela desigualdade racial e social, torna-se urgente e necessário que ela seja pensada de forma integrada e racializada, a fim de permitir a compreensão da realidade e a intervenção para a promoção de mudanças sociais.

Para Barreira e Souza (2021), a formação de professores também desempenha um papel crucial na valorização e no reconhecimento das questões raciais e étnicas no espaço escolar. A partir de uma educação geográfica crítica e racialmente consciente, é possível desenvolver a conscientização racial de crianças e adolescentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Compreendemos que chamar a atenção de professores/as de Geografia, professores/as formadores/as de professores/as para o debate racial, étnico, de gênero, sexualidades e outras identidades e sujeitos é fundamental para todas as ciências humanas. Não se trata de produzirmos manuais a serem executados pelos/as professores/as de Geografia, mas de uma questão social que precisa ser inserida na análise geográfica em todos os momentos, sobretudo porque temos a segurança em afirmar que ensinar Geografia é ensinar para a cidadania, para o respeito e solidariedade entre povos e sociedades e democraticamente munidos de direitos sociais e políticos (Barreira; Souza, 2021, p. 34).

4.3 Trajetória profissional e práticas antirracistas

Início esta seção em primeira pessoa com o intuito de compartilhar minha trajetória profissional no município de Mangaratiba. Eu uma mulher negra, periférica e professora dos anos iniciais. Formada em Geografia por uma Universidade pública. Como muitos jovens negros, fui a primeira da minha família a ingressar no espaço acadêmico.

Ao assumir o cargo de professora efetiva em Mangaratiba, encontrei uma realidade próxima ao que muitas pesquisas já apontam: o distanciamento da Lei 10.639/03 no ensino escolar. Durante três anos, não recebi nenhum convite ou convocação para formações continuadas relacionadas às questões raciais. Além disso, presenciei diversas situações de discriminação racial entre os alunos dentro da escola, sem encontrar suporte institucional para intervir.

Nesse período, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do Colégio Pedro II, que foi essencial para ampliar minha consciência crítica sobre o currículo, as relações sociais e de poder no espaço escolar. Essa formação me permitiu refletir sobre minha prática docente como mulher negra e professora comprometida com uma educação antirracista.

A partir dessa trajetória, proponho algumas sugestões para repensar o currículo de Geografia na rede de Mangaratiba. A primeira delas é o investimento em formação continuada dos professores, com ênfase na valorização da cultura negra no espaço escolar. Isso pode incluir circuitos afroreferenciados em locais de relevância cultural para a população negra da região, como uma maior aproximação da escola com a comunidade quilombola local. Também considero fundamental a ampliação da distribuição de livros com protagonismo negro e de jogos educativos que permitam às crianças reconhecer personagens negros em lugares de evidência.

No currículo de Geografia, é preciso rever como os temas são abordados e em que momento são inseridos. Isso exige uma reestruturação fundamentada na compreensão das Geografias Negras. Segundo Guimarães (2020), trata-se de uma forma própria de compreender e centralizar a história do povo negro dentro da produção e da prática geográfica, a partir de uma epistemologia, metodologia e métodos enegrecidos, valorizando a experiência e o pensamento crítico racial.

Segundo Geny Guimarães (2020, p. 304):

As Geografias Negras (termo não hifenizado) podem abarcar para além das Geo-grafias, das marcas no espaço geográfico, mas compor a complexidade que existe por trás das pesquisas e práticas pedagógicas. Então, envolve também repensarmos a maneira pela qual produzimos conhecimento geográfico sistematizado.

As Geografias Negras recusam os rótulos de “nova” ou “outra” abordagem, pois esses termos deslegitimam sua historicidade e a fazem parecer uma disciplina nova, quando, na verdade, trata-se de uma construção já em curso há décadas, como afirma Guimarães (2020, p. 304):

Até quando será novo algo que já se faz há quiçá 40, 30, 20 anos? Mesmo que de maneira dispersa nos estudos geográficos, mas se compilarmos as vezes que uma nota de cunho crítico racial foi registrada em estudos geográficos, então teremos uma abordagem que já vem circulando faz tempo, ou seja, um trabalho amplo, que ainda está por ser feito na Geografia.

Assim, o ensino de Geografia Escolar Negra pode ser compreendido como uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e a valorização de epistemologias negras, rompendo com estereótipos negativos frequentemente reproduzidos na escola e nos conteúdos da geografia tradicional. Como apontam Cirqueira e Santos (2023), a Geografia, assim como a Pedagogia, ainda resiste à incorporação efetiva de temáticas raciais, de gênero e de sexualidade.

A implementação da Lei 10.639/03 contribuiu para a criação de uma agenda de ações que orientam sua aplicação, conforme Cirqueira e Santos (2023, p. 22), que propõe:

Por exemplo, a ideia de que não basta incluir novos conteúdos, mas

ressignificar temas e conteúdos tradicionais do ensino de Geografia; a revisão de práticas, materiais e métodos pedagógicos; não se restringir aos processos de ensino; e refletir sobre práticas, comportamentos e relações de poder no espaço escolar; e acionar as ações e lutas do Movimento Negro como referências pedagógicas para a produção do currículo (Santos 2011, p. 13). Do mesmo modo, alguns dos temas sugeridos por Santos (2013, 2011) para o cumprimento da Lei ainda aparecem de forma difusa nos conteúdos escolares, como: o debate raça e modernidade; o ensino de África; o branqueamento do território; as comunidades de remanescentes de quilombos; a segregação socioespacial de base racial no meio urbano; as experiências de espaço de indivíduos e grupos; topo-nímia/marcas históricas da presença negra, dentre outros.

Nos últimos dois anos, minha atuação docente me aproximou de uma realidade dura do magistério em Mangaratiba: precarização da educação, falta de estrutura, violências, desvalorização profissional e escassos investimentos em formação. Como alternativa a essas limitações, fui me aproximando, por iniciativa própria, da temática racial e, a partir disso, comecei a repensar minha prática em sala de aula. Busquei brechas nas habilidades e objetivos de conhecimento que permitissem o debate racial, discutindo, por exemplo, a realidade dos povos quilombolas e tradicionais da região.

Outra estratégia metodológica foi incorporar leituras negras às aulas, articulando-as com manifestações artísticas como a dança, o grafite, a música e o passinho. Essas práticas deram outro significado ao espaço escolar e às aulas de Geografia, rompendo com a lógica tradicional da memorização e da disciplina secundarizada. Esse movimento reafirma o papel do professor como agente transformador e a escola como espaço legítimo de construção de conhecimento enegrecido e de enfrentamento ao racismo.

5 CONCLUSÕES

A análise do currículo de Geografia nos anos iniciais da rede de Mangaratiba desperta atenção para lacunas significativas na abordagem das questões étnico-raciais, especialmente no que diz respeito à aplicação da Lei nº 10.639. Percebemos que, apesar da obrigatoriedade legal de inserir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira no ensino básico, tais elementos não aparecem de maneira íntegra, objetiva e consistente no currículo analisado. Como visto, no currículo utilizam-se a ideia de contribuição do povo negro e os termos, como *costumes* e *tradições* em algumas habilidades e objetivos de aprendizagem, não evidenciando, de forma enegrecida, o trabalho com a temática racial, pois deixa a discussão aberta para pensar em qual tradição ou cultura o professor vai falar, tornando uma habilidade muito aberta e pouco estruturada para cumprir a legislação.

Apesar de conter habilidades que abordam estas temáticas no documento curricular, reforçamos a necessidade de uma revisão crítica dos conteúdos trabalhados, a fim de garantir que a educação cumpra seu papel social de formação cidadã, valorização da diversidade e combate ao racismo. Trata-se também de garantir a segurança e a equidade das crianças e adolescentes dentro das escolas. Ter um currículo que represente suas identidades e valorize sua história é a possibilidade de seguirem sua trajetória educacional de forma completa e integral, livres dos ataques racistas e estereótipos negativos no espaço educacional. Com isso, o tratamento das questões raciais e étnicas, de forma parcial e superficial, tem o risco de que estas discussões fiquem à mercê da escolha individual dos docentes em adotar ou não aquela habilidade. Portanto, demonstra-se a urgência de diretrizes mais objetivas e integradas ao planejamento e à prática pedagógica no município, a fim de impedir o sofrimento de crianças negras e promover o fortalecimento e a valorização da identidade negra.

Como alternativa para repensar o DNC de Geografia propomos uma aproximação das

realidades dos estudantes e inclusão da temática racial nas abordagens relacionadas a geografia física e ambiental presente no DNC da rede municipal. Como também, perpassar a temática étnico-racial por todo currículo da rede, não somente nas disciplinas de História e Geografia possibilitando a transversalidade da temática no currículo. Investir na valorização da história e da geografia local, considerando e resgatando a cultura negra e indígena existente para promover a identificação e autoafirmação dos estudantes negros no espaço escolar e na comunidade.

Destarte, este estudo pretende contribuir para evidenciar a necessidade de uma implementação mais efetiva da Lei nº 10.639 no ensino de Geografia, ressaltando a importância de um currículo que contemple a pluralidade cultural, histórica e geográfica do Brasil. Além disso, salientamos a importância da Geografia para pensar nas desigualdades e nas relações raciais e sociais que estruturam um país marcado pela exclusão, marginalização e segregação territorial, racial, de gênero e classe.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas sirvam para gerar reflexões sobre o currículo de Geografia nos anos iniciais e para o desenvolvimento e fortalecimento de discussões e práticas pedagógicas antirracistas dentro do ambiente escolar, possibilitando um espaço de acolhimento, valorização e construção da identidade negra.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. YouTube, 7 de outubro de 2019. (Vídeo). 19min18s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 04 fev. 2025.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARREIRA, Luiza. Helena; SOUZA, Lorena Francisco de. O Ensino das Relações Étnico-Raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1–36, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71517>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2003. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 3 de fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da Educação/Secad, 2004.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38636/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; SANTOS, Mariza Fernandes dos. Considerações sobre as geografias das relações étnico-raciais e as geografias negras no Brasil. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15739>. Acesso em: 15 mai. 2025.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra; CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. **Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional**. [S.l.]: Geledés, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias negras & geografias negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v. 12, p. 292-311, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.c1.p292-31>. Acesso em: 3 abr. 2025.

GONÇALVES, Ana. Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu, Raça e gênero**, v.6_7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/31102009-090510gomes.pdf>. Acesso em 13 mai. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: população autodeclarada negra no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

MANGARATIBA (RJ). Prefeitura Municipal de Mangaratiba. Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer. **Documento Norteador Curricular – Anos iniciais- 2023/ 2025**.

MANGARATIBA (RJ). Câmara Municipal. **Histórico e dados gerais**, 2019. Disponível em: www.mangaratiba.rj.leg.br/institucional/historia. Acesso em: 13 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MUNIZ, Edna; SANTOS, Shirley. **Impacto do racismo na saúde mental de crianças e adolescentes negros. Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância da ECA para a proteção das crianças negras**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016.

O GLOBO. **No Vale, vizinhos do Paraíba do Sul não têm abastecimento d'água adequado.** [S.l.]: O Globo, [2025]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/no-vale-vizinhos-do-paraiba-do-sul-nao-tem-abastecimento-dagua-adequado-13992230>. Acesso em: 16 abr. 2025.

RODRIGUES, Carla. Leia Lélia Gonzales. **Revista Cult**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/leiam-lelia-gonzalez/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

VISTA MINHA PELE. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2003. 24 min.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535–549, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2025.

WOODSON, Carter G. **A deseducação do negro.** São Paulo: Medu Neter, 2018.