

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS HABILIDADES DE GEOGRAFIA  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CRMG:  
POSSIBILIDADES TRANS E INTERDISCIPLINARES**

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN GEOGRAPHY SKILLS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY  
EDUCATION IN CRMG: TRANS AND INTERDISCIPLINARY POSSIBILITIES

**Leandro Andrade Cardoso**

Graduado em Geografia pela Universidade do Estado e Minas Gerais (UEMG)  
Mestrando em Ensino de Geografia pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)  
Rua Pandiá Calógeras, 738, Bauxita, Ouro Preto (MG)  
E-mail: leageoop@gmail.com

---

## Resumo

O presente artigo, que consiste em um estudo do tipo exploratório e bibliográfico, tem como objetivo investigar e discutir, em primeiro lugar, de que modo a Educação das Relações Étnico-Raciais se relaciona com os Temas Transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em segundo lugar, investigar e discutir de que modo a Educação das Relações Étnico-Raciais está presente nas habilidades de Geografia prescritas para o Ensino Fundamental pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Para isso, buscamos, inicialmente, estabelecer uma definição para os conceitos de Transdisciplinaridade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e de Interdisciplinaridade a partir de autores como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Posteriormente, discutimos a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Por fim, selecionamos os descritores e habilidades de Geografia do CRMG do Ensino Fundamental que se relacionam diretamente com ela e discutimos sua pertinência no ensino-aprendizagem de Geografia, bem como a contribuição do olhar geográfico, a partir das categorias de análise próprias dessa ciência, para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Palavras-Chave:** Étnico-Racial, Transdisciplinaridade, Geografia, História, Currículo

## Abstract

This article, which consists of a exploratory and bibliographic study, aims to investigate and discuss, firstly, how the Education of Ethnic-Racial Relations relates to the Transversal Themes defined by the National Curriculum Parameters; secondly, to investigate and discuss how the Education of Ethnic-Racial Relations is present in the Geography skills prescribed for Elementary School by the Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG). For this, we initially sought to establish a definition for the concept of Transdisciplinarity based on the National Curriculum Parameters. Subsequently, we discussed the importance of Ethnic-Racial Relations Education, present in the National Curriculum Guidelines. Finally, we selected the Geography descriptors and skills from the CRMG of Elementary School that are directly related to it and we discussed their relevance in the teaching-learning of Geography, as well as the contribution of the geographical perspective, based on the categories of analysis typical of this science, for the Education of Ethnic-Racial Relations.

**Keywords:** Ethnic-Racial, Transdisciplinarity, Geography, History, Curriculum

## 1. Introdução

Qual a importância da Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica? Como esses conteúdos se articulam com os Temas Transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? Como a Educação para as Relações Étnico-Raciais está presente nas habilidades de Geografia prescritas para o Ensino Fundamental pelo Currículo Referência de Minas Gerais? De que modo a Educação para as Relações Étnico-Raciais contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, diz, em seu artigo I, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Em seu artigo II, ela prossegue:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

A Constituição Federal brasileira, por seu turno, em seu artigo 3º, inciso IV, diz que são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Portanto, tomando-se como base esse trecho de nossa Carta Magna, é possível concluir que, por exemplo, o respeito à diversidade étnico-racial e a valorização da pluralidade cultural, constituem-se em direitos assegurados legalmente e que, do mesmo modo, os preconceitos e discriminações de caráter étnico-racial, cultural, etc., também são legalmente vedados, de modo que sua expressão não se enquadra no rol das liberdades individuais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dão importante contribuição para a compreensão e o entendimento desses direitos. Nas diretrizes dos PCNs relativas aos Temas Transversais, podemos ler o seguinte:

Tradicionalmente, consideravam-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais. [...] Atualmente, cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos [...]. Muitos dos direitos que reclamam os povos indígenas, por exemplo, são tanto individuais quanto coletivos, como o direito à terra e a seus recursos, o de não ser vítimas de políticas etnocidas e de manter suas identidades e suas culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

Com o intuito de promover o respeito à diversidade étnico-racial e à pluralidade cultural brasileiras, o governo federal, ao longo das 3 últimas décadas, promulgou leis como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo os PCNs para o Ensino Fundamental, que apesar de não tratar especificamente das Relações Étnico-Raciais, já abria caminho, por meio de temas transversais como Ética e Pluralidade Cultural, para que estas fossem – como demonstraremos mais adiante - posteriormente inseridas. É o caso da Lei 10.639, de 9 De Janeiro de 2003, que altera as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira"; ou a Lei 11.645/2008, que, por seu turno, alterou modificou a Lei 10.639/2003, para contemplar a questão indígena, por meio da inserção, no currículo oficial da educação básica, a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Consideramos que, apesar de a lei 9.394/1996 ter sido produzida em um contexto político diferente daquele onde as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram concebidas, é notório que as duas últimas estão embasadas nos princípios lançados pela primeira – como, novamente, demonstraremos mais adiante.

No intuito de oferecer uma ferramenta para tornar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 mais efetivas, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, aprovou, em 2004, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana. De acordo com este documento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2009, p. 10)

Considerando que a sociedade brasileira, erigida sob o paradigma da escravidão, caracteriza-se pelo racismo em suas relações étnico-raciais, entendemos que a discussão, reflexão e transformação dessas relações, discriminatórias e excludentes, é uma necessidade cada vez mais reivindicada pelos movimentos sociais, especialmente por aqueles que representam os anseios e demandas dos povos afro-brasileiros e indígenas por direitos. Acreditamos ser a escola o espaço, e a educação a ferramenta, fundamentais para esta transformação. Destarte, entendemos que, se por um lado é importante estabelecer um constante diálogo entre saber acadêmico e o saber escolar; por outro entendemos que, para isso, é premente que o saber escolar não esteja desconectado da vivência cotidiana dos alunos, e que o saber acadêmico não esteja alienado da sociedade e de suas demandas (FREIRE, 2011). Do mesmo modo que cada especialista precisa explorar o que há além dos limites de sua disciplina, a escola e a universidade também precisa extrapolar os limites de seus muros. Sobre isso, Paulo Freire (2001, p. 55) afirma:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que esse conjunto de saberes se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

O presente artigo, que consiste em um estudo do tipo bibliográfico e exploratório, tem como objetivo investigar e discutir a presença dos conteúdos relativos ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos descritores e habilidades propostos no CRMG - que, por seu turno, deriva da BNCC - para os anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, fizemos uma breve discussão sobre como a Diversidade Cultural aparece como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre como a educação para as Relações Étnico-raciais se insere nesta transversalidade, e, por fim, como o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é parte vital e legítima daquelas relações. Para este fim, recorreremos a uma análise documental dos PCNs, da LDB, da BNCC e do CRMG, bem como dos textos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004. Como dito acima, apesar de tais

documentos terem sido produzidos em contextos políticos – e, a depender da perspectiva, históricos – distintos, é tanto a LDB quando os PCNs são leis de validade e abrangência nacional, que servem e serviram como base para quaisquer leis, de âmbito municipal, estadual e federal, que lhes são posteriores. Isso significa que, do mesmo que o CRMG (e os demais currículos dos estados) se ampara na BNCC, pois dela deriva; as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se amparam tanto na LDB, quando nos PCNs, sendo deles tributários. Sobre isso, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 afirma, em sua introdução, o seguinte:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/ 2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Tendo isso em mente, discutimos o modo como a escola pode ser mera reprodutora de relações étnico-raciais discriminatórias e racistas, produzindo identidades racistas, ou pode superá-las, construindo relações étnico-raciais pautadas pelo respeito à diversidade e à diferença. Por fim, motivados pela escassez de estudos voltados para os currículos estaduais baseados na BNCC, buscamos no Currículo Referência de Minas Gerais, descritores e habilidades de Geografia que abordem, numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar, tanto as relações étnico-raciais quanto a história e cultura afro-brasileira e indígena.

## 2. As Relações Étnico-Raciais nos Temas Transversais

Nas últimas décadas, o paradigma do saber disciplinar tem sido questionado por pesquisadores de diversas áreas, cujas pesquisas apontam para a necessidade de um novo paradigma epistemológico e educacional, calcado em uma perspectiva mais holística do saber,

superando a fragmentação vigente, que, por seu turno, caracteriza a sociedade atual (FREIRE, 2001; JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1994, 2000; MORIN, 2000). Em muitos casos, tanto a transdisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade têm sido apontadas como modelos alternativos, na medida em que apresentam-se como paradigmas que privilegiam o diálogo e a troca entre os diferentes campos disciplinares. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade guardam semelhanças e diferenças. Em comum, ambas têm o fato de que, em primeiro lugar, “se fundamentam na crítica de uma concepção do conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado” (p.30); e, em segundo lugar, porque “ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre seus diferentes e contraditórios aspectos” (idem). Nesse sentido, os PCNs destacam que “a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (p.30). Considerando que a transdisciplinaridade se dá através de determinadas temáticas que atravessam ou transpassam diferentes áreas do conhecimento, entendemos, que a transversalidade é dela um sinônimo.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleito s por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (BRASIL, 1997, p.42)

Os PCNs apresentam 6 Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. De acordo com o próprio documento, esses temas transpassam todas as áreas do conhecimento, podendo – e devendo – ser trabalhados pelos professores de todas as disciplinas escolares. Essa abordagem, no entanto, pode tanto ser feita por cada professor, individualmente, quando por 2 ou mais, coletivamente. No entanto, nem a transdisciplinaridade, nem a interdisciplinaridade, dependem de uma atuação conjunta entre profissionais de 2 diferentes áreas do saber, para se manifestarem ou se efetivam. Um professor de Geografia pode, em sua aula, estabelecer um diálogo interdisciplinar com, por a história, ao abordar um determinado conteúdo, como, por exemplo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Quando, por exemplo, um professor de Geografia, explica aos seus alunos o conceito de átomo, durante uma aula sobre a Atmosfera e soa gases que a compõem, ele está fazendo uma abordagem interdisciplinar com a Química. Se ele tiver que explicar com os alunos o motivo de o ar ser rarefeito em grandes altitudes, essa interdisciplinaridade abrangerá também alguns conceitos e conhecimentos relativos à Física. Portanto, acreditamos que a interdisciplinaridade e a

transdisciplinaridade, antes de se concretizar na ação ou interação entre dois ou mais profissionais de diferentes disciplinas, precisa, antes partir de uma disposição interna de cada profissional, para explorar as interações entre o seu campo específico e disciplinar, com os demais.

Sem perder de vista essas considerações, destes 6 temas transversais apresentados pelos PCNs, consideramos que os que mais dialogam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais são a Ética e a Pluralidade Cultural. Interessante notar que, no texto dos PCNs sobre Ética, aparecem 37 referências à cultura (por de palavras como “cultura”, “cultural”, “culturais” e similares), 26 menções à palavra “respeito” (em contextos como “respeito às diferenças” ou “respeito mútuo”), 16 menções da palavra “raça” e 10 menções à “Pluralidade Cultural”. Por seu turno, no texto dos PCNs sobre Pluralidade Cultural, aparecem 209 referências à cultura (por de palavras como “cultura”, “cultural”, “culturais” e similares), 10 menções à palavra “ética”, 30 menções à palavra “respeito” (em contextos similares aos anteriores), 46 referências às palavras “étnico” ou “etnia”, 12 menções ao “indígenas”, 15 menções à “África” ou à “africanidade”, 2 menções à palavra “afrodescendentes”, 79 referências às palavras “raça” ou “racial”, 6 menções ao “racismo” e 37 menções da palavra “diversidade”.

Sobre a Ética enquanto um Tema Transversal, os PCNs afirmam que:

Moral e Ética são palavras frequentemente empregadas como sinônimos: conjunto de princípios e padrões de conduta. A etimologia dos termos (*mores*, no latim, e *ethos*, no grego) é mesmo indicativa de um significado comum: ambos remetem à ideia de costume. [...] No âmbito da Filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo a moral como um conjunto de princípios, crenças, regras, que orientam o comportamento dos indivíduos, nas diversas sociedades, e a ética como reflexão crítica sobre a moral.” (BRASIL, 1997, p.49)

Após essa importante distinção entre ética e moral, mais adiante, os PCNs estabelecem a relação entre a moral e a cultura, afirmando que:

Os costumes são o primeiro conteúdo da cultura, são maneiras de viver inventadas pelos seres humanos. [...] os seres humanos [...] para atender suas necessidades, criam formas de viver que se diferenciam em tempos e lugares diversos, constroem respostas diversificadas às necessidades inscritas na natureza, reformulando constantemente as respostas [...]. Nos costumes, manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores. Os diversos grupos e sociedades criam formas peculiares de viver e elaboram princípios e regras que regulam seu comportamento. Esses princípios e regras específicos, em seu conjunto, indicam direitos, obrigações e deveres. (BRASIL, 1997, p.49)

Já nas diretrizes dos Temas Transversais sobre Pluralidade Cultural, os PCNs postulam, sobre a ética, que:

Para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional terá que tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano

atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças. [...] É a ética que norteia e exige de todos – da escola, dos educadores em particular – propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. (IDEM, p.123, 129)

Sobre o sentido de Cultura, essas mesmas diretrizes dos Temas Transversais sobre Pluralidade Cultural, os PCNs trazem a seguinte considerações:

Não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever ou fazer contas. [...] A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo a partir dos quais se produz conhecimento; neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção nesses mesmo códigos e, durante a infância, aprende os valores do grupo. Por meio deles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica, viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas. (IBIDEM)

A partir desse embasamento teórico oferecido pelos PCNs, é possível perceber a inequívoca relação entre os Temas Transversais da Ética e da Pluralidade Cultural, e entre estes a Educação para as Relações Étnico-Raciais, incluindo-se, aí, de modo muito especial, dadas as particularidades da formação da população brasileira, o ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira. Estas inter-relações são inequívocas porque, como demonstram os excertos supracitados, os valores morais sobre os quais a Ética reflete são parte da cultura de cada povo, de cada grupo étnico. Tanto a cultura quanto a moral, são dinâmicas e produtos históricos, passíveis de serem transformadas e reelaboradas. Essa transformação, quando voltada para a construção de uma sociedade democrática, precisa estar orientada à valorização das diversidades e ao respeito às diferenças, ou seja, por uma reflexão ética pautada pela aceitação da pluralidade cultural.

Quando à *interdisciplinaridade*, se analisarmos o seu significado sob uma perspectiva meramente etimológica, poderemos decompô-lo em duas partes: de um lado, o prefixo *inter*, que traz o sentido de “entre”, expressando “reciprocidade”, “ligação” ou “conexão”; de outro, o sufixo *disciplinaridade*, que deriva do substantivo “disciplina”, originado do latim *disciplinae*, o qual, por seu turno, traz o sentido de “ação de instruir”, ou de “educação que um discípulo recebe de seu mestre” (FEERREIRA, 1994). Analisando o termo em sua totalidade, superando a dicotomia de suas partes a partir da síntese delas, podemos concluir, que o sentido da *interdisciplinaridade* demarca uma área de intersecção entre diferentes *disciplinas* ou “campos do saber”.

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. [...] Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando e recriando outros pontos para discussão. [...] A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma certa forma de encarar e pensar os acontecimentos.

Aprende-se, com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros. (FERREIRA *apud* FAZENDA, 2000, p. 34-35)

Ora, a presença de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas habilidades de Geografia do Currículo Referência de Minas Gerais apontam para uma interdisciplinaridade entre Geografia e História? Acreditamos que sim, pois, como afirma Pena (2015):

Desse modo, a interdisciplinaridade que envolve a Geografia e a História pode possibilitar melhor avaliação das ações dos homens em sociedade, entre si e com a natureza, bem como suas consequências em diferentes espaços e tempos. Os estudantes podem construir referenciais que possibilitem participação em questões sociais, políticas, econômicas e ambientais dentro da atividade. A comparação entre o passado, presente e futuro é fundamental, fazendo com que alunos ampliem os seus conhecimentos históricos e geográficos. (p. 8)

Como ficará demonstrado, as habilidades do CRMG para o componente curricular Geografia trazem, para as séries dos anos finais do Ensino Fundamental, conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, numa abordagem que pautadas nos PCNs e nas DCNs, pode ser considerada tanto transdisciplinar, vinculando-se aos temas transversais Ética e Pluralidade Cultural, quando interdisciplinar, estabelecendo um diálogo entre a Geografia e a História a através das Relações Étnico-Raciais.

### 3. As Relações Étnico-Raciais no Currículo da Educação Básica

Os indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade, partilham de uma mesma cultura, a qual fornece as bases simbólicas por meio da qual eles darão sentido à realidade que os circunda. A partir dessa cultura compartilhada, enquanto uma visão coletiva de mundo, é que os indivíduos elaboram e recebem seus aparatos simbólicos, por meio dos quais, dialeticamente, constroem sua identidade (visão de si) em contraponto ao outro (KREUTZ, 1999). É, em primeiro lugar, na família e, sem segundo lugar, na escola, os lugares onde a criança absorve a maioria dos códigos simbólicos por meio dos quais faz sua leitura de mundo. Desse modo, se na família e na escola, os códigos simbólicos são baseados em valores e ideias (ideologia) racistas, o racismo será assimilado e reproduzido com prática pelos sujeitos (criança/educando), que as naturalizarão (GIROUX, 1995).

A formação da identidade, isto é, a constituição de um *eu*, é um processo dialético intrinsecamente atrelado à distinção de um *não-eu*, isto é, o *outro*. A formação da identidade nacional brasileira foi, historicamente, marcada pela afirmação ontológica do homem branco, heterossexual e cristão, como o ideal humano, como o universal abstrato de humanidade, bem

como da cultura europeizada, como sendo a cultura nacional (MUNANGA, 2008). Estes modelos de ser humano e de cultura foram impostos em oposição aos sujeitos e às culturas não-brancas e não-europeias, isto é, em detrimento dos sujeitos indígenas e negros, de seus corpos, de suas culturas, vistas como desviantes ou degeneradas (ALMEIDA, 2018). Estas culturas, no entanto, não são inteiramente excluídas, mas absorvidas num processo de “transfiguração étnica” (RIBEIRO, 1996), no qual determinados elementos são apropriados, processados, assimilados, deglutidos e deturpados, passando a integrar a cultura do homem branco.

Esse processo histórico de afirmação de uma etnia e uma cultura como superior, é também um processo geográfico de marginalização sócio-espacial dos sujeitos, corpos e culturas subalternizados e inferiorizados, que produziram um racismo que é estrutural na medida em que relegavam sujeitos e corpos de culturas e etnias diferentes daqueles que são dominantes, ao lugar da exclusão, do silenciamento e da indiferença (ALMEIDA, 2018).

Por isso, a necessidade de escola ser um espaço de críticas e de superação das contradições inerentes à sociedade que a enseja, bem como de contestação da ideologia dominante. Um espaço de transformação e mudança (FREIRE, 2011) Só assim a propagação do racismo pode ser contida em suas raízes, evitando que sujeitos com identidades discriminadas ou discriminadoras se formem, ou seja, impedindo que sujeitos dotados de identidades racistas discriminem e oprimam, os sujeitos cujas identidades foram relegadas ao lugar da exclusão e do silenciamento (HASENBALG, 1979; KREUTZ, 1999).

#### **4. As Relações Étnico-Raciais nas Habilidades do CRMG De Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sua gênese na Lei n. 13.005/2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo, para este, 10 anos de vigência. Dentre as metas do PNE, estava a elaboração de um referencial curricular de abrangência nacional, que, posteriormente, deveria ser adaptado pelos diferentes estados. Cerca de 3 anos depois, em 2017, o MEC, então dirigido pelo ministro Mendonça Filho, apresentou uma primeira versão da BNCC para o Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC foi elaborada com base nos princípios e objetivos contidos também na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), além de, como já foi mencionado acima, no Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Em dezembro deste mesmo ano a BNCC do Ensino Fundamental foi homologada por então ministro. No ano seguinte, MEC apresentou ao CNE uma versão da BNCC para o Ensino Médio, que foi homologada em dezembro do mesmo ano, 2018, pela então ministra da Educação, Rossieli Soares.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), por seu turno, é um documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais contidos na Constituição Federal (CF/1988), na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais - UNDIME/MG. O processo de elaboração do CRMG envolveu a criação de uma Comissão Estadual, com representações políticas de órgãos e entidades, um Comitê Executivo para condução e tomada de decisão, uma Coordenação Técnica para encaminhamento dos trabalhos e Grupos de Trabalho de Currículo para redação do documento (MINAS GERAIS, 2018).

No CRMG, assim como na BNCC, os conteúdos são prescritos na forma de competências e habilidades, definidas nesta última como “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, incluindo tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017 p.10). Enquanto as competências são definidas para o Ensino Fundamental como um todo, ou para o Ensino Médio como um todo, as habilidades são específicas para cada série ou ano. Com relação ao componente curricular Geografia, o CRMG apresenta, para o Ensino Fundamental, 7 competências (para toda esta etapa de ensino) e 159 habilidades (79 para os anos iniciais e 80 para os anos finais).

As *habilidades*, por seu turno, são designadas por códigos alfanuméricos (os *descritores*) e apresentadas forma da forma de frases imperativas, tendo verbos de comando como analisar, discutir, relacionar, elaborar, etc., ao início de cada uma delas (MINAS GERAIS, 2018). Os *descritores*, por seu turno, apresentam uma estrutura particular, como no exemplo seguinte: EF06GE01, onde EF significa Ensino Fundamental, os algarismos 06 indicam a série (neste caso, o 6º ano), as letras GE são uma abreviação de “Geografia” e os algarismos finais indicam o número da habilidade (IDEM). Alguns dos descritores e das habilidades da BNCC foram fielmente mantidos no CRMG. Outros, no entanto, foram alterados, como a habilidade EF06GE02X, EF07GE01A, EF07GE03A e EF07GE01B. Nesses descritores citados, a presença das letras A e B indicam que a habilidade original da BNCC foi ampliada e dividida em duas, enquanto a presença da letra X indica que ela sofreu algum acréscimo no texto. Nos casos de habilidades como a EF07GEMG, EF67GEMG ou EF98GEMG, a presença das letras MG referem-se ao estado de Minas Gerais e indicam que são habilidades criadas exclusivamente para o CRMG.

Entretanto, como afirma Cunha (2012), se, por um lado, esses currículos se caracterizarem por priorizar desenvolvimento de competências e habilidades, em vez da mera transmissão de conhecimento; por outro, é preciso levar em consideração que, no processo de ensino-aprendizagem, a abordagem dessas habilidades e competências demandará o recurso, por parte dos professores, de vários conhecimentos e conteúdos, que nem sempre estão claramente explicitados no texto dessas habilidades e competências prescritas no CRMG e na BNCC. Consequentemente, acaba ficando a cargo de cada professor deduzir qual referencial teórico e

conceitual deverá empregar ao trabalhar essas habilidades. Conscientes desta lacuna existente nesses documentos curriculares, buscamos, como se verá logo adiante, deslindar um caminho teórico e conceitual que ajude os educadores na abordagem as habilidades selecionadas e analisadas.

Na parte referente à Geografia, transdisciplinaridade se faz presente desde a conceituação da disciplina:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem com base nas aprendizagens em Geografia, os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas de outras áreas. [...]

Os seres humanos vêm experienciando, ao longo do tempo histórico, a transformação do mundo natural em um mundo humano, tendo como mediação o trabalho social sustentado pelos códigos de comunicação impregnados de significados, não só a linguagem, como também o gesto, o vestuário, a conduta pessoal e social, os rituais, a música, a pintura, as edificações. (MINAS GERAIS, 2018, p. 790-794, grifos nossos)

Por seu turno, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, objetando estabelecer uma base concreta para os currículos inserirem as questões étnico-raciais nas práticas escolares, elaborou e emitiu, em 2004, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana. De acordo com estas diretrizes, essa temática deverá ser abordada a partir dos seguintes conteúdos programáticos: 1) História da África e dos Africanos; 2) Luta dos negros e dos povos indígenas do Brasil; 3) Cultura negra e indígena brasileira; e 4) Negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Tomando esses 4 conteúdos programáticos como referência, encontramos 15 descritores e habilidades de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental que abordam, de forma direta e explícita, a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Primeiramente, temos, no 6º ano, dos 16 descritores e habilidades, temos 1 que aborda direta e explicitamente os povos indígenas e afro-brasileiros: EF06GE02X – Analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários, tais como indígenas, brasileiros e comunidades afro-brasileiras (quilombolas). (p. 817)

Sobre o ensino da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, percebemos que, no 6º ano, ele se articula com o estudo das transformações do homem no espaço, enfatizando mais fortemente a categoria de Paisagem, entendendo estas como expressão geográfica e histórica da diversidade cultural, vinculando-se mais diretamente ao item “Cultura negra e indígena brasileira”. A paisagem, entendida como produto cultural, corresponde à sobreposição das intervenções no espaço de diferentes povos e sociedades, o longo do tempo. Desse modo, ela se manifesta como

uma expressão das relações étnico-raciais do passado e do presente, bem como uma materialização, no espaço, de sua sociodiversidade, que é explicitamente mencionada em outra habilidade, prescrita para o 6º e o 7º ano, exclusiva ao CRMG, que será mencionada adiante. Como afirma Santos (2002):

A paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho, um resultado histórico acumulado. O espaço humano é a síntese, sempre provisória e sempre renovada, das contradições e da dialética social. [...] Considerada em si mesma, a paisagem é apenas uma abstração, apesar de sua concretude como coisa material. Sua realidade é histórica e advém de sua associação com o espaço social. [...] O simples fato de existirem como formas, isto é, como paisagem, não basta. A forma já utilizada é coisa diferente, pois seu conteúdo é social. Ela se torna espaço, porque forma-conteúdo. [...] O espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais. (p. 107-109)

Em seguida, temos, no 7º ano, dos 18 descritores e habilidades, temos 5 que claramente abordam essa mesma temática. Destas, 3 são habilidades da BNCC alteradas para o CRMG, 1 mantém o texto da BNCC integralmente, e a última é exclusiva ao CRMG:

EF07GE01A – Reconhecer aspectos da formação territorial Brasil, com destaque para as questões históricas-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural, nas diferentes paisagens e regiões. (p. 819)

EF07GE03A – Reconhecer as características socioespaciais e identitárias dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e demais grupos sociais do campo e da cidade que vivem no Brasil (p. 820)

EF07GE03B – Selecionar argumentos dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e de caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (p. 820)

EF07GE04 – Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras. (p. 820)

EF07GEMG – Relacionar a importância das unidades de conservação e sítios arqueológicos com a preservação da memória e identidade de um povo, enfatizando o patrimônio natural e cultural de Minas Gerais. (p. 822)

No 7º ano, essa temática se relaciona com o estudo da formação geográfica, histórica e social do Brasil, com ênfase maior na categoria de Território, salientando a contribuição dos povos africanos e indígenas nesse processo, vinculando-se mais claramente ao item “Negros e indígenas na formação da sociedade brasileira”, com um claro enfoque interdisciplinar logo na primeira habilidade, onde há menção às “questões históricas-geográficas”. Esta categoria espacial é definida por Milton Santos (2002, p. 259) do seguinte modo:

O território é arena da oposição entre o mercado – que singulariza – com as técnicas da produção, a organização da produção, a “geografia da produção” e a sociedade civil – que generaliza – e desse modo envolve, sem distinção, todas as pessoas. Com a presente democracia de Mercado, o território é suporte de redes que transportam as verticalidades, isto é, regras e

normas egoístas e utilitárias (do ponto de vista dos atores hegemônicos), enquanto as horizontalidades levam em conta a totalidade dos atores e das ações.

Assim, tomando a definição de Santos como referência, as 5 habilidades acima selecionadas permitem que se discuta os interesses mercadológicos e utilitários, visando explorar os recursos naturais (minerais, metais preciosos, madeira, terras agriculturáveis) que se impõem - verticalmente - sobre os povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc), ameaçando seus territórios; contrapondo os interesses – horizontalizados - desses povos pela posse de seu território, do qual depende sua sobrevivência e a preservação de seu modo de vida e sua cultura. Acreditamos, dado o contexto em que o presente artigo foi escrito, que tais habilidades são oportunidade para que o professor discuta com seus alunos a questão do Marco Temporal (PL 490/2023), que afeta diretamente a questão da territorialidade dos povos indígenas e quilombolas.

Posteriormente, no 8º ano, dentre as 27 habilidades prescritas pelo CRMG, temos esta temática evidenciada em 5 descritores e habilidades:

EF08GE01 – Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes. (p. 822)

EF08GE02X – Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população nacional e mundial. (p.822)

EF08GEO10 – Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

EF08GE18X – Elaborar e interpretar mapas e 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, na África e América. (p. 825)

EF08GE20 – Analisar características de países e grupos de países da América e da África, no que se refere a aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e 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. 825)

No 8º ano, o estudo dessa temática está vinculado ao estudo dos continentes Africano e Americano, com destaque para suas populações autóctones, isto é, respectivamente, negros e indígenas, por seu turno, relacionando-se mais explicitamente à “História da África e dos Africanos”. Novamente, o enfoque interdisciplinar se apresenta também na primeira habilidade, onde há menção aos “diferentes períodos da história”. Aqui, o estudo do espaço geográfico se complexifica, ampliando as escalas para atingir o global, mas em articulação com o local. Desse modo, abrangendo mais categorias espaciais, como o lugar (de vivência) e a região (grupos de países, continentes), e outros processos, como os fluxos migratórios, dinâmicas urbanas e rurais, a integração cultural e econômica, etc. O professor de Geografia vê-se diante de um desafio, que,

segundo Santos (2002, p.20), é o de “separar da realidade total um campo particular, suscetível de mostrar-se autônomo e que, ao mesmo tempo, permaneça integrado na realidade total”. Como o professor de Geografia poderá resolver esse impasse, no entanto, é tarefa para outra análise, outro estudo, e não nos cabe, aqui, responder à essa indagação. No entanto, apontamos a possibilidade de uma abordagem *multiescalar*, como explica Cavalcanti (2010):

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária complexidade dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço, tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. (p. 6)

É salutar observar, ainda que a habilidade indicada pelo descritor EF08GE10 pode ser usada pelo professor de Geografia para abordar o tópico “Luta dos negros e dos povos indígenas do Brasil”, pois, apesar de tal habilidade não mencionar explicitamente esses dois grupos étnicos, um estudo mais aprofundado dos “conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade”, evidenciará o significativo envolvimento de negros e indígenas neles. Segundo o último Censo Agropecuário realizado pelo IBGE e publicado em 2017, por exemplo, de acordo com a cor/raça/etnia, os produtores rurais brasileiros se dividem do seguinte modo: brancos 45%; pretos 8%; amarelos 1%; pardos 44% e indígenas 1%. Com relação ao tamanho da propriedade, entre os produtores rurais com propriedades menores que 5 hectares, 70% são negros, enquanto 25,2% são brancos e menos de 4% são indígenas. Contudo, quando se trata de propriedades com área acima de 20 hectares, produtores brancos ocupam 59,4% das propriedades rurais, enquanto negros ocupam 28% e indígenas ocupam apenas 0,2% dessas propriedades (IBGE, 2017). Esses dados evidenciam uma desigualdade da distribuição fundiária, fortemente transpassada pelas desigualdades étnico-raciais, resultando em conflitos no campo onde os indígenas e afro-brasileiros são o lado mais fraco.

Por seu turno, dentre as 20 habilidades definidas pelo CRMG para o 9º ano, temos 3 que podem ser vinculadas o tema que é o cerne deste artigo:

EF09GE03 – Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural em escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (p. 826)

EF09GE05 – Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. (p. 827)

EF09GE07X – Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias. (p.827)

Nesta série, apesar de os conteúdos deslocarem-se espacialmente para focar mais especificamente a Europa e a Ásia, o estudo daquela temática se faz presente quando, por exemplo, se aborda a questão do impacto da dominação europeia nos povos africanos, afrodescendentes e ameríndios, a partir do paradigma histórico das Grandes Navegações e do Colonialismo Europeu na África, nas Américas e na Ásia. Desse modo, estabelece relação mais inequívoca também com o item “História da África e dos Africanos”. Aqui, também, aquela abordagem *multiescalar* se faz salutar, especialmente porque, pela primeira vez, o fenômeno da Globalização é abordado. A respeito dela, é importante que o professor saliente o fato que, apesar de dotada de uma tendência à homogeneização nas esferas econômica e social, a Globalização não é um processo homogêneo, mas desigual, que tende a agravar o ressaltar, nos diferentes lugares e territórios, as desigualdades e contradições (incluindo as de caráter étnico-raciais) que lhes são particulares. Sobre isso, Cavalcanti (2010) pondera que “trata-se de um processo complexo e diverso, no qual participam, mas de modo diferente, grande parte dos países, sem que isso implique maior justiça social e maior aproximação entre seus desempenhos sociais e econômicos” (p. 4).

Por fim, temos 2 descritores que são prescritos para mais de uma série, simultaneamente. Como, por exemplo, para o 6º e 7º ano, e 8º e 9º ano, há os seguintes descritores-habilidades:

EF67GEMG – Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro, manifestado em sua sociodiversidade (p. 818).

EF89GEMG – Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional. (p. 825, 827)

Nesta primeira habilidade, prescrita para o 6º e o 7º ano, a menção à “sociodiversidade mineira” abarca tanto uma diversidade étnico-racial, quanto uma diversidade cultural, uma vez que toda a sociedade brasileira, e por extensão a mineira, é diversa nesses dois aspectos. Como afirma Ribeiro (1995):

Nascemos da confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com os negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. [...] Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda a identidade étnica discrepante e de repressão de toda tendência virtualmente separatista. Inclusive de movimentos sociais que aspiravam fundamentalmente edificar uma sociedade mais aberta e solidária. (p.19-23)

Com relação à última habilidade, que o CRMG prescreve para o 8º e o 9º ano, o tema da Diversidade, se transversaliza para além dos limites apresentados pelos PCNs, para abranger não apenas a cultura (que ali se evidencia na menção à religião) e a questão étnico-racial, mas também a diversidade e as contradições de gênero. Aqui, o professor tem a oportunidade de discutir com os

alunos o modo como as discriminações e opressões de raça, de gênero e de sexo, por exemplo, estão interseccionalizadas, isto é, como um corpo negro será mais discriminado se ele também for mulher ou LGBT (DAVIS, 2016; FERNANDES, 2013; JUNQUEIRA, 2007).

Sobre a interseccionalidade entre racismo e machismo, Carneiro (2011) afirma que:

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (p. 02)

Considerando os descritores e habilidades acima citados, é possível afirmar que os professores de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, possuem, nas propostas contidas no Currículo Referência de Minas Gerais, um referencial teórico e metodológico consistente para levar à diante o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em suas aulas. Ao fazê-lo estarão, inevitavelmente, explorando possibilidades transdisciplinares das relações étnico-raciais, da ética e da pluralidade cultural no ensino de Geografia, e interdisciplinares entre a Geografia e a História.

#### 4. Conclusões

Como dissemos acima, partido daqueles 4 conteúdos programáticos definidos como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, encontramos 15 descritores e habilidades de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental que abordam, de forma direta e explícita, a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Se, por um lado, parece ser pouco, considerando que, para as 4 séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o CRMG oferece 80 descritores e habilidades; por outro, é importante entender que o currículo de Geografia precisa comportar uma gama ampla de conteúdos, em uma quantidade razoável e exequível de habilidades.

Além disso, entendemos que, não obstante as críticas já feitas ao seu caráter prescritivo e neoliberal (GIROTTI, 2017), tanto o CRMG quanto a BNCC (da qual o primeiro é derivado), acreditamos que a presença de habilidades que abordam a questão étnico-racial, explicitam um insuspeito – ou mesmo ignorado - caráter progressista e anti-racista dos mesmos, oferecendo caminhos para que professores de Geografia desenvolvam processos de ensino-aprendizagem em suas aulas que promovam a superação do racismo e das relações étnico-raciais excludentes e discriminatórias. Se compararmos, a partir dos descritores e habilidades citados, o Currículo Referência de Minas Gerais, com, por exemplo, o do Distrito Federal (DF, 2018), seremos

surpreendidos pela total exclusão de qualquer menção aos “povos indígenas”, “povos originários” ou “quilombolas”, levando-nos a ter um olhar diferenciado sobre a BNCC e os currículos dos estados.

Essa omissão deliberada nos leva a algumas indagações, como, por exemplo: O que leva tais currículos a ignorar as orientações da BNCC, suprimindo ou reduzindo a presença de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, de suas habilidades? As críticas feitas à BNCC, que apontam nela um caráter autoritário, ao prescrever conteúdos mínimos obrigatórios, não entra em conflito com o fato de que, como mostram os currículos do Acre e do Distrito Federal, nem sempre essas prescrições são acatadas ou seguidas pelas redes estaduais de ensino ao elaborar seus currículos? Em comparação com os currículos dos dois estados supracitados, as habilidades da BNCC, ao contemplar a educação para as relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e indígena, seria mais ou menos neoliberal e reacionária do que eles? Entretanto, sem poder nos delongar nessa discussão, apesar de sabe-la pertinente, deixamos essas indagações como provocações aos leitores, acreditando que elas abrem perspectivas para novos e posteriores estudos.

Por outro lado, com relação ao problema, já discutido, de que a abordagem dessas habilidades demanda, por parte dos professores, o recurso a vários conhecimentos e conteúdos, que nem sempre estão claramente explicitados no texto da BNCC ou do CRMG, há estados que elaboraram e oferecem currículos que, mesmo baseados na BNCC, não apresentam tal problema. É o caso, por exemplo, do Referencial Curricular de Alagoas (ALAGOAS, 2019), que traz, para cada habilidade, uma seção intitulada “Desdobramentos Didáticos Pedagógicos”, onde são pormenorizados os conteúdos que o ensino de cada habilidade irá demandar. O Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2019) faz algo muito parecido, numa seção intitulada “Detalhamento do Objeto de Conhecimento”. O Currículo do Acre (ACRE, 2019), por seu turno, apesar de retirar os descritores alfanuméricos que identificam as habilidades, acrescenta algumas seções que ajudam o professor a trabalhar estas habilidades, como, por exemplo, uma seção intitulada “Conteúdos - O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos”, na qual é feita um aprofundamento detalhado dos conteúdos demandados pelas habilidades. Há que se perguntar por que estes estados optaram por construir um currículo que vai além da BNCC e procura superar suas limitações, enquanto outros fizeram um caminho inverso, produzindo referenciais curriculares pobres e esvaziados.

Entrementes, é preciso ter ciência de que o êxito da aplicação de tais propostas em sala de aula, depende de fatores como a formação (tanto a inicial, quanto a continuada) dos professores, os recursos disponíveis para o trabalho docente nas escolas (laboratório, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca, etc.) onde os profissionais atuam, as condições de trabalho das quais eles

dispõem (incluindo os salários que, quando baixos, levam-nos a se submeterem a extensas jornadas de trabalho, em duas ou mais escolas), bem como a qualidade do material didático disponível para utilização de educadores e educandos. Tais fatores podem ser agravados ou minimizados de acordo com as condições econômicas de cada escola, evidenciando um impacto das desigualdades sociais na educação. Como afirmam Young e Muller (2016):

“Essas tendências não constituem obstáculos intransponíveis para escolas com bons recursos, que são capazes de contratar professores com fortes qualificações em suas disciplinas, que podem preencher as lacunas. Elas são, entretanto, um problema inevitável para as escolas que atendem comunidades pobres, que não conseguem atrair tais professores” (p.545).

Não obstante estas ponderações, considerando, como já dissemos, que em muitas das habilidades selecionadas, os conteúdos que o professor pode ou precisa recorrer para trabalhá-las em sala de aula, não estão explícitos, acreditamos que essa identificação e seleção de conteúdos depende tanto da qualidade da formação docente, quanto dos valores e ideologias que ele carrega. Desse modo, é importante que cada educador cultive, antes, uma “disposição interna” para rever, criticar e superar os preconceitos que ele mesmo entronizou, para que tais possibilidades se materializem na forma de ações concretas, seja numa abordagem individual de cada educador, seja por meio de projetos coletivos e interdisciplinares.

## 5. Considerações Finais

Vemos que as relações étnico-raciais se inserem no CRMG como um tema transversal, dentro do componente curricular Geografia, abarcando, por conseguinte, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, apontando uma interdisciplinaridade com o componente curricular História. Esta relação trans e interdisciplinar é importante porque, por meio dela, é possível resgatar aqueles determinados elementos dessas culturas que foram apropriados pelo colonizador branco, reintegrando sua originalidade e sua ancestralidade, ameríndia e africana. É importante também porque traz à tona as formas de resistência dos sujeitos e corpos negros à assimilação étnica e cultural impostas pelos brancos. Nesse sentido, sendo a escola um espaço onde as crianças, via de regra, no Brasil, ingressam a partir dos 4 anos e onde permanecem, por pelo menos 200 dias letivos, cerca de 5 horas por dia, pelo mínimo de 9 anos no Ensino Fundamental, é um espaço potencialmente transformador das relações étnico-raciais vigentes, isto é, um espaço no qual os corpos, sujeitos e culturas diversos e divergentes são acolhidos, respeitados e valorizados (OLIVEIRA *et* CANDAU, 2010).

Desse modo, cada educador pode desenvolver, independentemente de sua disciplina, em suas práticas cotidianas, processos de ensino-aprendizagem que levem os educandos a examinar

“criticamente sua própria localização histórica em meio das relações de poder ou subordinação” (KREUTZ, 1999, p. 93), bem como atividades e “eventos que enfoquem um senso de responsabilidade social e moral” (GIROUX, 1995, p. 91), de modo a ampliar “a compreensão que os/as estudantes têm de si mesmos/as e de outras pessoas” (GIROUX, idem), ajudando os educandos a “perceberem as especificidades étnico-culturais próprias, distinguindo e reconhecendo as especificidades dos grupos étnicos, incentivando-os a um diálogo intercultural” (KREUTZ, idem).

Todavia, é responsabilidade de cada educador, enquanto sujeito, num ato embebido de coragem, de ousadia, de humildade, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada no reconhecimento das desigualdades raciais com um problema estrutural que precisa ser superado, e na promoção do respeito às diferenças.

## Referências

ACRE. **Currículo Referência Único do Acre**. Rio Branco, Acre, 2019.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Maceió, Alagoas, 2019.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus, Amazonas, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Letramento, 2018.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário: resultados definitivos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

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. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 06/03/2011. Disponível em <https://www.geledes.org.br>. Acesso em 22 de Janeiro de 2023.

CAVALCANTI, L. de S.. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CUNHA, L. F. da. A Geografia Escolar e as Temáticas Físico-Naturais na BNCC: desafios à prática docente e à formação de professores. **Revista Itinerarius Reflexions**. UFG, Vol. 14, N. 2, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Brasília, DF, 2018.

FAZENDA, I. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FERNANDES, F. B. M. Assassinatos de travestis e "pais de santo" no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 485-492, Sept. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042013000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042013000300012&lng=en&nrm=iso). Acessado em 23 de Dezembro de 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-11042013000300012>.

FERREIRA, A. B. de H.. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIOTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNQUEIRA, R. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: estudos gays – gêneros e sexualidades**, vol. 1, nº 1, Natal-RN, jul-dez 2007, pp.145-65. Acesso em 23 de Março 2023.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 79-96, junho/1999.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. 2010. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 13/03/2023.

PENA, M. F.; RAIMUNDO, M. H.; VASCONCELOS, L. G. F. e SAMPAIO, A. de Á. M.. Geografia e História: um projeto interdisciplinar na EJA. Goiás: **Fala Professor: Qual é o fim do ensino de Geografia?** VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 2005, p. 1-15.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002.

YOUNG, M.; MULLER, J. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 522- 551, 2016.