GeoÁfrica
geoafrica@igeo.ufrj.br

Anais do IIIº Seminário GeoÁfrica – 2025

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O ENSINO DE ÁFRICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO CABRAL DE MELO NETO- HISPANO-BRASILEIRO

INTERCULTURAL EDUCATION AND THE TEACHING OF AFRICA: PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE JOÃO CABRAL DE MELO NETO STATE SCHOOL-HISPANIC-BRAZILIAN

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA ENSEÃNZA DE ÁFRICA: PRÁTICA PEDAGÓPGICA EM LA ESCUELA ESTATAL JOÃO CABRAL DE MELO NETO – HISPANO-BRASILEÑA

ANA CLAUDIA SACRAMENTO

Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGGEO/FFP).
anaclaudia.sacramento@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3006-5310

CAROLINE PINHO DE ARAÚJO

Professora de Geografia da Educação Básica na Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e do Município de Itaguaí- RJ
linepinhocarol@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3995-9783

RESUMO
O ensino sobre o continente africano na geografia escolar enfrenta diversos desafios, entre os quais se destacam a escassez de materiais didáticos atualizados e a reprodução de visões coloniais ainda presentes nos currículos. Historicamente, a colonização europeia impôs uma lógica de apagamento das epistemologias africanas, promovendo o epistemicídio, entendido como a negação e exclusão sistemática dos saberes produzidos por povos africanos. Essa ausência de perspectivas críticas e plurais dificulta a valorização da diversidade cultural, social e geográfica do continente, limitando a compreensão de sua relevância no mundo contemporâneo e nas formações identitárias de países como o Brasil. Nesse sentido, a proposta de uma prática pedagógica intercultural no Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto Hispano-Brasileiro apresenta-se como alternativa que possibilita diálogos entre Brasil e África por meio da valorização da multiplicidade cultural e da ancestralidade africana. A prática pedagógica inclui o uso da literatura africana e afro-brasileira para promover a escuta de vozes historicamente silenciadas, permitindo que estudantes se reconheçam como sujeitos em conexão com o continente africano. Como fundamentação teórica, utiliza-se a noção de Améfrica Ladina, cunhada por Lélia Gonzalez, que propõe identidade comum entre povos latino-americanos e africanos, marcada pela resistência, oralidade e sabedoria ancestral.
Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Intercultural. Ensino de África.

INTRODUÇÃO

O estudo do continente africano no ensino de geografia apresenta lacunas e desafios que devem ser enfrentados para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nos diferentes seguimentos do ensino. A colonização europeia através da modernidade impôs uma lógica de apagamento dos saberes africanos, promovendo o que Sueli Carneiro (2023) explicitou como epistemicídio, entendido com a negação e exclusão sistemática dos saberes produzidos pelos povos africanos. As lacunas, desafios e as tentativas de apagamentos e ausências de perspectivas críticas e plurais, dificulta a valorização da diversidade cultural e socioespacial do continente africano, limitando a compreensão de sua relevância no mundo contemporâneo e nas formações identitárias de países que fazem parte da diáspora africana como o Brasil.

Santos (2009) explicita que a implementação da Lei 10.639/03 constitui um marco fundamental para a reorientação crítica do ensino de Geografia, reivindicando que a Geografia enfrente as bases racistas e eurocêntricas que estruturaram seus conteúdos e práticas pedagógicas. De acordo com Santos (2009) a geografia escolar não pode se limitar à inserção pontual de temas africanos ou afro-brasileiros, deve problematizar como o racismo organiza o espaço, produz desigualdades e hierarquiza sujeitos e lugares.

É nesse sentido que surge a proposta de uma prática pedagógica intercultural no Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto Hispano-Brasileiro com o intuito de apresentar-se como uma alternativa que possibilita diálogos entre o Brasil e países do continente africano, por meio da valorização da multiplicidade cultural e da ancestralidade africana. A prática pedagógica explicitada inclui o uso da literatura africana e afro-brasileira, a partir da autora moçambicana Paulina Chiziane (2004) e Carolina Maria de Jesus (2014) autora brasileira, para promover a escuta de vozes historicamente silenciadas, permitindo que estudantes se reconheçam como sujeitos em conexão com o continente africano. Considerando aspectos estruturantes do ensino intercultural que é um dos pressupostos do colégio, tomou-se como parte da fundamentação teórica a noção de “Améfrica Ladina” termo cunhado por Lélia Gonzalez (1988), que propõe identidade comum entre povos latino-americanos e africanos, marcada pela resistência, oralidade e sabedoria ancestral.

Dessa maneira, o texto está organizado a partir das reflexões acerca do currículo de geografia e o ensino de África. Na tentativa de compreender de que forma estão inseridos os estudos sobre o continente africano nos ensinos fundamental e médio do estado do Rio de Janeiro, por meio dos seus documentos oficiais, os currículos. Em seguida, identificando as mudanças no ensino do continente africano, após as reformas da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Apontando as possíveis lacunas e desafios do ensino do continente africano na geografia escolar. A seguir, é descrita a proposta pedagógica intercultural elaborada e implementada no Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto Hispano Brasileiro, no sentido de corroborar para a implementação da Lei 10.639/03 no ensino de geografia e na superação das lacunas e desafios encontrados. Considerando as metodologias, práticas e avaliações pertinentes ao ensino médio integral e intercultural, que integram os objetivos do colégio.

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE ÁFRICA

Ao observarmos o currículo mínimo utilizado na secretaria do estado do Rio de Janeiro SEEDUC-RJ elaborado no ano de 2012 e que vigorou na rede estadual até o ano de 2022, quando foi reformulado a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Identificamos que os conteúdos relacionados ao estudo do continente africano estavam presentes especificamente no 9º ano do ensino fundamental II. E que no Ensino Médio não havia um ano específico para o estudo do continente africano, sendo passível de ser dialogado nos conteúdos que se remetiam as relações entre o Brasil e o mundo.

No 9º ano do ensino fundamental II o estudo do continente africano estava organizado no 4º bimestre a partir do estudo de características físicas, sociais, culturais e econômicas. Com ênfase nas relações históricas entre Brasil e África, especialmente no contexto da formação da população brasileira e da diversidade cultural.

Já no ensino médio o estudo de África era possível por meio de análises de relações internacionais e econômicas globais, com destaque para a posição da África na geopolítica mundial. Com discussões sobre desigualdades socioespaciais e os processos históricos de colonização e descolonização. A partir do estudo de temas como recursos naturais, conflitos, fronteiras e regionalizações africanas. Porém, sem menção direta ao continente africano inserido juntamente com outros continentes nas apontadas “relações entre Brasil e mundo”; “geopolítica mundial” e etc.

Após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2022 e sua influência na reformulação do currículo estadual, o estudo do continente africano passou a ser abordado no 8º ano do ensino fundamental II, juntamente com o continente americano. “(...) explora-se, no 8º ano, uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África” (BNCC, Geografia, 2017). Destaca-se como objetivos a compreensão da diversidade territorial e cultural africana; identificação de relações históricas e econômicas entre o continente africano e o Brasil; e a valorização das contribuições dos povos

africanos para a formação da sociedade brasileira.

Já no ensino médio, o estudo do continente africano tem por objetivo o estudo dos blocos econômicos e geopolíticos, considerando o papel da África nas dinâmicas globais contemporâneas, a discussão sobre territorialidades, identidades e processos de globalização no continente africano e a reflexão crítica sobre racismo estrutural, heranças coloniais e a importância da Lei 10.639/2003 no currículo (BNCC, 2017).

Partindo das análises de Cruz (2024) do ensino de África no currículo de geografia da SEEDUC de 2012 e de 2022, constatou-se que há uma presença irregular dos conteúdos sobre África e afro-brasilidade que aparecem de forma fragmentada e pouco aprofundada, especialmente no Ensino Médio. Aparentemente após a BNCC, os temas pertinentes ao continente africano apareceram mais estruturados no 8º ano do ensino fundamental II. Há desafios na continuidade devido à falta de sistematização clara nos anos do ensino médio, já que os conteúdos são tratados de forma pontual. O papel das políticas públicas, neste caso, da Lei 10.639/03 é fundamental para a inclusão obrigatória, porém Cruz (2024) aponta que dependem de formação docente e materiais adequados. E que, portanto, há uma necessidade de articulação curricular por meio de uma abordagem continua, interdisciplinar e dialogada, evitando o tratamento superficial ou isolado.

Dialogando com o estudo de Cruz (2024) atrelado às nossas percepções, experiências e vivências no ensino de África na educação básica do estado do Rio de Janeiro elencamos alguns desafios para o ensino do continente africano na geografia escolar, são eles: ainda é predominante uma reprodução de visões coloniais nos currículos; os conteúdos sobre África muitas vezes aparecem de forma fragmentada e superficial. O que gera uma presença irregular nos currículos com pouca continuidade, pois os temas são tratados pontualmente, sem articulação entre anos e etapas de ensino. Os materiais didáticos são limitados, já que livros e recursos raramente aprofundam a diversidade cultural, histórica e geográfica do continente; além da ausência de materiais atualizados. Quanto à formação docente, os professores nem sempre recebem capacitação específica para abordar a África de forma crítica e contextualizada. De modo geral, ainda prevalecem estereótipos e visões eurocentradas em que reproduzem imagens simplificadas e preconceituosas do continente, dificultando a compreensão da complexidade africana e sua importância para o Brasil. Embora a presença do estudo do continente africano e da cultura afro-brasileira seja garantida legalmente pela implementação da Lei 10.639/2003 e estando presente também na BNCC, a aplicação pedagógica ainda enfrenta estas lacunas e desafios práticos.

É nesse contexto que surge a ideia de elaboração de uma proposta pedagógica

intercultural no Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto Hispano-Brasileiro, afim de superar parte desses desafios do estudo do continente africano na educação básica. A proposta busca romper com abordagens fragmentadas e eurocentradas, promovendo uma compreensão crítica, plural e contextualizada da África, que reconheça sua diversidade histórica, cultural, social e geográfica. Fundamentada em perspectivas decoloniais e interculturais, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e ao combate do racismo no Brasil e de estereótipos associados ao continente africano. Dessa forma, a proposta se alinha aos princípios da Lei 10.639/2003, buscando transformar a presença formal da África no currículo em uma efetiva experiência de aprendizagem crítica e emancipadora.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO CABRAL DE MELO NETO HISPANO-BRASILEIRO

Esta proposta pedagógica do ensino do continente africano ocorreu no Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto Hispano-Brasileiro que possui a modalidade do ensino médio integral intercultural. Este colégio está localizado no bairro Méier, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, fez parte do Programa Dupla Escola em parceria com a *Consejeria de España* (órgão espanhol ligado a educação) e atualmente faz parte do Programa Ensino Médio Inovador do estado do Rio de Janeiro.

É importante compreender que a modalidade integral vai além do ensino pela carga horária, que nesta escola é de 7 horas da manhã até às 17 horas da tarde. Pois, reafirmamos com Moll (2012) que a formação integral inclui o desenvolvimento dos educandos na sua totalidade. "A formação integral implica reconhecer o educando em todas as suas dimensões —intelectual, física, emocional, social e cultural" (Moll, 2012).

De acordo com Moll (2012) há princípios que fundamentam o ensino integral, que incluem a educação como direito humano e prática emancipadora; a articulação entre currículo, tempo e espaço escolares; o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e socioemocionais; e a integração entre saberes da escola e saberes da vida. Portanto, "Educar integralmente é criar condições para que cada sujeito construa seu projeto de vida em diálogo com o mundo" (Moll, 2012).

Soma-se a modalidade integral, a característica intercultural a qual o Colégio se propõe, com isso, as dificuldades e desafios no seu cotidiano são ampliadas. No âmbito do seu projeto político pedagógico e ao longo da sua trajetória institucional foi sendo implementado o ensino

intercultural com a configuração da língua espanhola, possuindo na sua grade de horário várias disciplinas ministradas na língua espanhola. Culminando que ao final do ensino médio, os estudantes realizem o exame de proficiência da língua espanhola, o DELE.

Sendo assim, é necessário refletirmos acerca da perspectiva intercultural no ensino. De maneira geral, o ensino intercultural visa o reconhecimento e valorização das identidades culturais. A educação como diálogo entre culturas. E o fortalecimento de práticas pedagógicas que rompam com o monoculturalismo. Em vista disso, "A educação intercultural propõe o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo a diversidade como riqueza e não como obstáculo" (Candau, 2016).

Nesse sentido, é importante destacar que o ensino integral e intercultural possui características próprias que passam por metodologias, práticas e avaliações específicas como: projetos interdisciplinares, itinerários formativos e oficinas; educação socioemocional, arte, cultura e protagonismo juvenil; avaliação formativa, processual e reflexiva, que incluem a elaboração de portfólios, autoavaliação e rodas de conversa. Em consequência disso, conclui-se que "A escola intercultural é espaço de encontro entre diferentes mundos e saberes" (Candau, 2016).

Considerando, o aspecto intercultural da língua espanhola fundamental no Colégio, são necessárias reflexões importantes acerca do Brasil e da identidade do povo brasileiro no interior do que se constitui a América Latina. Já que é o único país onde o português é a língua oficial e predominante, apesar de ser um país pluriétnico e negá-lo, devido aos processos de colonização portuguesa. Partindo do termo "Améfrica Ladina" cunhado por Lélia Gonzalez (1988), como uma crítica à ideia tradicional de "América Latina" que não expressa as histórias, geografias e identidades do continente.

Gonzalez (1988) combina "América" com "África" para formar "Améfrica" e acrescenta "Ladina" para marcar uma nova interpretação do espaço cultural latino-americano, orientada nas experiências africanas e indígenas que moldaram a região. Questionando a expressão "América Latina" como rótulo homogêneo que destaca as influências europeias da língua antiga, o latim, que deu origem às línguas dos colonizadores (português e espanhol) e justamente ignorando a significativa e intrínseca presença das contribuições socioespaciais e culturais dos povos africanos e indígenas no continente. Sendo "América Latina" um termo que além do destaque a colonização europeia, também promove o apagamento e minimiza as influências centrais destes povos.

Na perspectiva de "Améfrica Ladina", Gonzalez (1988) elabora o conceito de amefricanidade, para identificar e valorizar as raízes africanas juntamente com influências

indígenas e latino-americanas na formação cultural das sociedades do continente. Esse conceito atua no intuito de promover a visibilidade às diásporas africanas e suas influências na construção social e cultural das Américas.

É no sentido de Amefricanidade desenvolvido por Lélia Gonzalez (1988) que a proposta foi elaborada, tendo em vista valorizar a presença e as influências dos povos africanos no Brasil no contexto da diáspora, visando superar a visão tradicional de América Latina e exaltar a Amefricanidade do povo brasileiro, para promover um ensino crítico, reflexivo, significativo e que promova pertencimento e identidade para os estudantes.

A proposta pedagógica intercultural teve como elemento motivador o dia nacional do livro em 29 de outubro de 2024 em parceria com o agente de leitura, o professor de geografia Roberto Paim. Com o intuito de instigar a leitura e por meio desta, aprofundar na compreensão de distintas realidades e características culturais do nosso país, o Brasil e Moçambique. Foram utilizadas como referências duas autoras, a moçambicana Paulina Chiziane e a brasileira Carolina Maria de Jesus no intuito de aproximá-las enquanto duas autoras negras de países de língua oficial portuguesa (a língua do colonizador). Foram apresentadas duas obras para os estudantes, "Niketche: uma história de poligamia" (2002) de autoria de Paulina Chiziane e "Quarto de Despejo: Diário de uma favelada" (1960) de Carolina Maria de Jesus.

Realizando aproximações entre a vivência das mulheres descritas por Paulina Chiziane no norte de Moçambique e o cotidiano urbano de uma moradora de favela na maior metrópole do Brasil na metade do século XX. A ideia primordial era de que através da leitura, conhecendo autoras negras do Brasil e de Moçambique fosse possível compreender distintas realidades socioespaciais que dialogam por meio da diáspora. Destacando que textos e a literatura em si, é um poderoso instrumento de análises espaciais.

Esta proposta ocorreu em três diferentes etapas: inicialmente foi solicitada uma pesquisa sobre autoras negras brasileiras e africanas, afim de que a partir desse primeiro levantamento além de conhecer novas autoras, os estudantes fossem se aproximando da proposta. No segundo momento, foi realizada uma aula sobre a relação entre Brasil e Moçambique no contexto da Diáspora africana e no terceiro momento uma aula sobre as características gerais do país Moçambique em que foi apresentada a autora moçambicana Paulina Chiziane para os estudantes. Nesta última aula expositiva foi realizada uma apresentação geral de características de Moçambique, como: localização, aspectos econômicos, históricos mais relevantes, populacional entre outros. Utilizamos também o vídeo no canal Youtube "Entrevista com Paulina Chiziane no Canal do Youtube da Tv Senado" com a autora Paulina Chiziane e o vídeo "Do tecido à moda: a evolução das capulanas no Canal África Novos Olhares" sobre as

capulanas, que são tecidos que representam a identidade cultural da mulher moçambicana. Em seguida realizamos a parte lúdica desta proposta em que os estudantes produziram releituras dos tecidos de capulanas em formato de marcadores de livros confeccionados por eles, conforme a figura 1.

Figura 1. Marcadores de livros confeccionados pelos estudantes na releitura das capulana

Fonte: Araújo, (2024).

Ao longo do desenvolvimento das etapas da proposta surgiram desafios como a percepção de relevância pelos estudantes dos temas das aulas. Inicialmente ocorreu um desinteresse no estudo do continente africano, compreendida como uma resistência natural a novos conteúdos que fogem do currículo tradicional ou que não têm relação percebida diretamente com o cotidiano. Posteriormente, a atividade prática de aspecto lúdico de produção e elaboração dos marcadores de livros, também foi questionada com falas de alguns estudantes no sentido de que "deveríamos estudar para o ENEM".

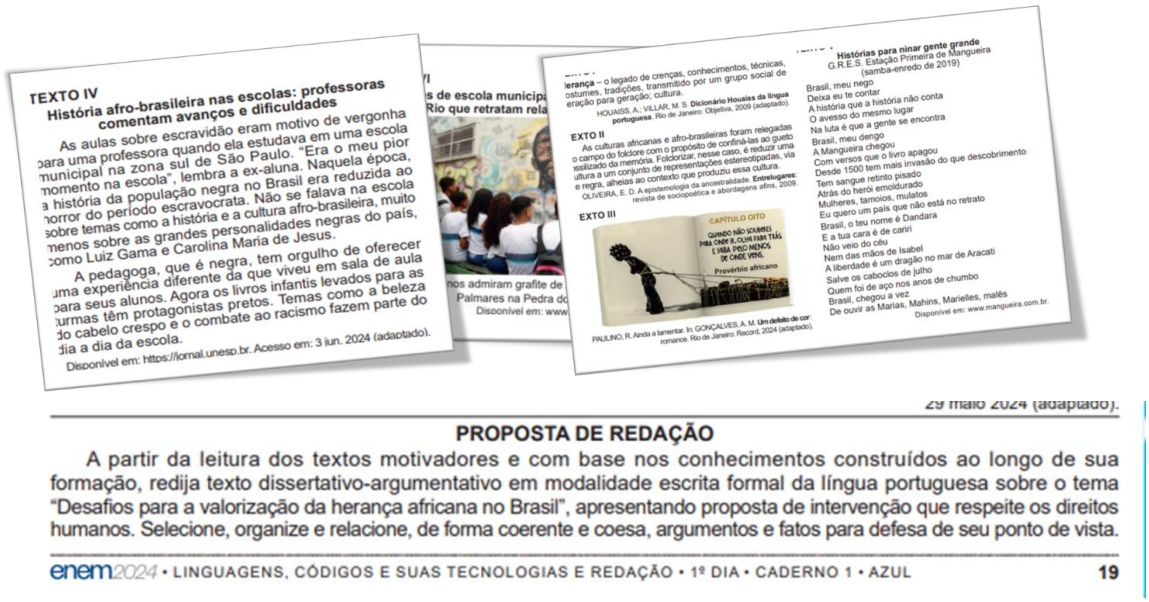
Apesar dos desafios serem processos corriqueiros na prática docente, somou-se o enfrentamento a visões de que o estudantes devem se preparar para exames padronizados como o vestibular e o ENEM para o ingresso nas Universidades. A prática e as atividades desenvolvidas em sala, foram identificadas por alguns como "não tendo uma importância para a vida e o mundo do trabalho", apesar de toda a fundamentação teórica sobre a diáspora africana para as Américas, especificamente o Brasil e a importância dos povos africanos do trono linguístico bantos para a cidade do Rio de Janeiro.

O que acabou gerando um impacto na prática docente: “Como professora, percebi dificuldades em engajar a turma e, por isso, não dei continuidade as demais etapas planejadas com as atividades sobre a autora Maria Carolina de Jesus” fala da professora Caroline Pinho docente que realizou a proposta. Dessa forma, compreende-se que apesar das leis e das tentativas de elaboração dos docentes em realizar práticas pedagógicas com países do continente africano, esbarra-se com currículos engessados e enfrenta-se pressões da educação numa perspectiva neoliberal, para a aprovação em teste e exames.

Couto (2017) reflete acerca das pressões neoliberais nos currículos de geografia e o quanto atrapalham de fato o estudo das práticas espaciais que é o objeto de uma geografia crítica, que visa a autonomia e emancipação dos estudantes na elaboração de análises espaciais. Á medida que essas pressões externas aumentam, influenciam também nos currículos de geografia que passam a ser direcionados à objetivos externos. O que constatou-se também na prática elaborada.

No entanto, contrariando as visões de alguns estudantes a relevância do tema se fez presente e superou as visões reducionista e influenciadas por pressões neoliberais sobre a educação básica. A temática africana, apesar do desinteresse inicial, mostrou-se central e atual, sendo o tema de redação (figura 2) do ENEM 2024, no mês seguinte a realização das atividades, o que reforçou a importância da temática africana na formação cidadã. E gerou alguns pedidos de desculpas e agradecimentos por parte dos estudantes a professora ter trabalhado a temática da diáspora africana para o Brasil, a partir de Moçambique.

Figura 2. Compilado dos textos e a proposta de redação do ENEM 2024.


TEXTO IV

História afro-brasileira nas escolas: professoras comentam avanços e dificuldades

As aulas sobre escravidão eram motivo de vergonha para uma professora quando ela estudava em uma escola municipal na zona sul de São Paulo. “Era o meu pior momento na escola”, lembra a ex-aluna. Naquela época, a história da população negra no Brasil era reduzida ao horror do período escravocrata. Não se falava na escola sobre temas como a história e a cultura afro-brasileira, muito menos sobre as grandes personalidades negras do país, como Luiz Gama e Carolina Maria de Jesus.

A pedagoga, que é negra, tem orgulho de oferecer uma experiência diferente da que viveu em sala de aula para seus alunos. Agora os livros infantis levados para as turmas têm protagonistas pretos. Temas como a beleza do cabelo crespo e o combate ao racismo fazem parte do dia a dia da escola.

Disponível em: https://jornal.unesp.br. Acesso em: 3 jun. 2024 (adaptado).

...s de escola municip... Rio que retratam rela...

...nos admiram grafite de ... Palmares na Pedra d...

Disponível em: www...

...herança – o legado de crenças, conhecimentos, técnicas, costumes, tradições, transmitido por um grupo social de geração para geração; cultura.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009 (adaptado).

EXTO II

As culturas africanas e afro-brasileiras foram relegadas ao campo do folclore com o propósito de confiná-las ao gueto e ressaltizado da memória. Folclorizar, nesse caso, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via e regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura. Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins, 2009.

OLIVEIRA, E. D. A epistemologia da ancestralidade.

EXTO III

PAULINO, R. Ainda a lamentar. In: GONÇALVES, A. A. M. Um defeito de cor: romance. Rio de Janeiro: Record, 2024 (adaptado).

Histórias para ninar gente grande

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (samba-enredo de 2019)

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de Julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Disponível em: www.mangueira.com.br.

29 maio 2024 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

enem2024 • LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO • 1º DIA • CADERNO 1 • AZUL 19

Fonte: ENEM, (2024).

Dessa forma é interessante refletirmos acerca dos múltiplos desafios que surgem quando elaboramos práticas pedagógicas que incluem o continente africano na atualidade dentro do processo da diáspora africana e não de forma fragmentada, descritiva, descontextualizada e na perspectiva do colonizador. Esbarra-se também com as pressões neoliberais que adentram o ambiente escolar e tensionam os currículos escolares. Diante do exposto, é interessante apontar que mesmo com as adversidades vivenciamos na prática o currículo enquanto campo de disputas. E que a geografia escolar se destaca como uma importante aliada na implementação da Lei 10.639/03, tanto para o estudo da história da África e das culturas afro-brasileiras, o que prevê a lei, quanto no combate ao racismo.

CONCLUSÃO

A partir da compreensão de como os documentos oficiais do estado do Rio de Janeiro, os currículos de geografia orientam o ensino do continente africano na geografia escolar, constatou-se que o estudo se mantêm fragmentado e distante da realidade e da população brasileira. E, no entanto, devido a formação do território e da população brasileira o ensino sobre o continente africano é essencial para a formação crítica e cidadã. E que práticas pedagógicas que visem a nossa ligação com o continente africano permitem a valorização da diversidade cultural, histórica e social. E que apesar dos desafios entre eles: desinteresse, estereótipos, recursos limitados e pressões neoliberais na educação básica, o tema conecta conteúdos à realidade social e cultural dos brasileiros.

E que, por isso, são necessárias estratégias e formação docente para tornar o ensino-aprendizado do continente africano de modo efetivo, sem que seja apenas à critério dos anseios individuas de alguns professores que tem maior interesse na temática, ou de maneira pontual como ainda ocorre em muitas escola, apenas no mês de novembro em comemoração ao dia da consciência negra. Valorizar as conquistas no âmbito da elaboração das políticas públicas no combate ao racismo, como a Lei 10.639/03 visando a justiça social, significa também promover investigações sobre os avanços no ensino do continente africano na geografia escolar, além de divulgar e promover práticas pedagógicas sobre o continente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 14 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural:** entre o discurso e a prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COUTO, Marcos Antônio Campos. A geografia como ciência das práticas e dos saberes **espaciais**-Por um novo modelo clássico de organização curricular. Ver. **Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 5-25, jul-dez 2017.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche:** uma história de poligamia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CRUZ, Guilherme Mendes. **A lei n.º 10.639/2003 e os currículos de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) entre 2012 e 2022.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2024. Artigo Científico (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar).

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Desenvolvimento Curricular. **Currículo Mínimo:** Geografia: Ensino Médio. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012. 50 p.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/1702. Acesso em: 30 dez. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.